

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA – PPGEA**

**DISSERTAÇÃO**

**O PERFIL DOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO**

**MARIZE SETUBAL SAMPAIO**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PERFIL DOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO  
RIO DE JANEIRO**

**MARIZE SETUBAL SAMPAIO**

*Sob a orientação da Professora*  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádía Maria Pereira de Souza**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Dezembro de 2016

630.7

S192p

T

Sampaio, Marize Setubal, 1958-

Perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / Marize Setubal Sampaio - 2016.

64 f.: il.

Orientador: Nádia Maria Pereira de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 54-60.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação) - Teses. 3. Avaliação educacional - Teses. 4. Estudantes de pós-graduação - Avaliação - Teses. I. Souza, Nádia Maria Pereira de, 1962-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**MARIZE SETUBAL SAMPAIO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/11/2016

---

Nádia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ  
Orientadora

---

Sandra Regina Gregório, Dra. UFRRJ

---

Gabriel de Araújo Santos, Dr. UFRR

---

Maisa dos Reis Quaresma – UCB/RJ

---

*Dedico às pessoas que acreditaram e colaboraram para que eu chegasse até aqui, especialmente ao meu filho e aos meus netos, minha razão de viver.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por estar presente na minha vida, mesmo diante dos momentos mais difíceis, não me deixou fracassar.

Agradeço à minha mãe (in memoriam), que foi a pessoa que me fez acreditar que lutar é o melhor caminho para alcançar nossos objetivos. Ao meu pai que, mesmo sem escolaridade sempre me apoiou e compreendeu minhas ausências em alguns momentos.

Aos meus irmãos que incentivaram e torceram o tempo todo por mim.

À minha professora, orientadora, amiga Nádia Maria Pereira de Souza, pela dedicação, compreensão e principalmente, as palavras de incentivo que sempre me passava. Sem ela eu não seria nada nesta missão. Meu eterno obrigada!

À professora Sandra Regina Gregório e amiga, que além de me motivar a fazer o mestrado, sempre acreditou em mim.

Ao Professor Gabriel de Araujo Santos, sempre muito prestativo para colaborar com a pesquisa.

À Profa. Dra Maisa dos Reis Quaresma por aceitar o convite e colaborar na construção desta dissertação.

À professora Rosa Cristina Monteiro, sempre solícita nos meus questionamentos.

Ao professor Hermano de Souza Tavares, que sempre me apoiou e incentivou.

Aos amigos do PPGEA, Kelly, Luizinho, Cristininha, Lucíla, Luciene, Leonardo Durval, Francelina e Ellen que sempre me atenderam, muitas vezes abrindo mão das suas rotinas para me ajudarem.

Agradeço à professora Sandra Sanchez (in memoriam) por sua dedicação, afinal a primeira semente brotada em mim para cursar PPGEA partiu do incentivo desta grande mulher e profissional.

Fica o meu eterno agradecimento.

## BIOGRAFIA

Marize Setubal Sampaio, filha de Rui Sampaio (sapateiro) e Nilza Setubal Sampaio (do lar) *in memoriam*, terceira filha do total de seis filhos, natural do Rio de Janeiro.

Iniciei minha carreira no Serviço Público Federal no ano de 1981, no cargo de datilógrafo, desenvolvendo minhas atividades profissionais no Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social- INAMPS.

No ano de 1990, por ordem de Política Pública de Governo, o cargo de datilógrafo foi extinto do quadro do Ministério da Saúde, onde os ocupantes do cargo foram obrigados a procurar um ministério que tivesse o mesmo cargo e que manifestasse interesse em nos receber. Foi assim que, um grupo do mesmo cargo chegou à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ. Fomos recebidos pela Administração Superior, que se propôs a nos aceitar.

Desta forma, em 1990 fomos redistribuídos para a UFRRJ, mas só em 1991 passamos a fazer parte do quadro permanente da UFRRJ.

A minha primeira lotação foi secretaria do Departamento de Pessoal da UFRRJ. No ano de 1995 fui convidada a exercer a função de Secretária Administrativa da Coordenadoria de Planejamento-COPLAN, que me mantive até o ano de 2008 desempenhando a referida função em Decanatos, hoje denominados Pró-Reitorias. Naquele momento começou a despertar o interesse de retomar a vida acadêmica. E assim fiz.

Em 2002 ingressei na Fundação Educacional Unificada Campograndense-FEUC no curso de graduação em Letras-Português/Espanhol, (Licenciatura Plena), 2002-2005. Dois anos depois iniciei o curso de pós-graduação *Lato-Sensu*, em Letras-Língua Portuguesa, na mesma Instituição de Ensino, 2007-2008.

No decorrer do curso de especialização, em 2008, fui convidada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA a integrar esse grupo, com o objetivo de colaborar com atividades administrativas. Sai de um setor administrativo para dar início em um setor acadêmico. Uma nova experiência!

A convivência e a participação na rotina do Programa me despertaram o interesse de investigar o perfil dos egressos do PPGEA.

No ano de 2009 participei da seleção, mas não fui selecionada. Em 2014, o desejo permanecia o anterior, acrescido da curiosidade de investigar qual a situação de atuação após a conclusão do mestrado.

Sentido-me mais madura e conhecendo melhor o Programa participei de uma nova seleção e fui contemplada. Nesta data, estou secretária administrativa e mestranda do PPGEA.

## RESUMO

SAMPAIO, Marize Setubal. **O Perfil dos Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, 2016. 64f. Dissertação. Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ. 2016.

A pesquisa estudou o Perfil dos Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e sua atuação profissional. O estudo foi de caráter descritivo-exploratório, quantitativo e qualitativo, realizado com uma população de 170 mestres titulados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), entre os anos de 2005 - 2012, cujo cadastro encontrava-se atualizado. O objetivo geral do trabalho foi analisar o perfil dos egressos formados pelo Programa na Área de Educação e Gestão, situando a sua atuação profissional após a conclusão do curso. A primeira fase do trabalho constituiu-se de estudo documental, através de levantamento de dados na secretaria do PPGEA, daqueles que compunham o universo da pesquisa, com ênfase na ficha de inscrição e seus respectivos *curriculum lattes*. Na segunda fase foi construído e aplicado um questionário, com o retorno de 51 sujeitos, que fizeram parte da amostra do estudo. O perfil dos respondentes foi definido com base em um conjunto de indicadores descritos da amostra pesquisada e elemento de avaliação. Em linhas gerais, constatou-se que o PPGEA vem alcançando seus objetivos no que concerne ao crescimento intelectual e pessoal dos sujeitos pesquisados, com aprimoramento técnico científico, satisfação pessoal e ascensão profissional, apontado por 98% dos informantes. Destaca-se que apenas 2% dos 51 respondentes, declararam não ter suas expectativas alcançadas. Com relação à atuação profissional, verificou-se que a maioria após a conclusão do mestrado permaneceu na atividade docente. Com respeito às características do programa que contribuem para o alcance satisfatório dos seus objetivos, destaca-se a metodologia utilizada na formação dos mestres. A relevância do trabalho à importância da formação continuada na vida dos egressos e a percepção dos mestres quanto à sistemática do Programa.

**Palavras chaves:** Avaliação de Egressos, Avaliação da pós-graduação, Educação Agrícola.



## ABSTRACT

SAMPAIO, Marize Setubal. The Profile of the Graduates of the Graduate Program in Agricultural Education of the Federal Rural University of Rio de Janeiro, 2016. 64. f. Dissertation. Master in Agricultural Education. Institute of Agronomy. Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica-RJ.

The research studied the Profile of the Graduates of the Graduate Program in Agricultural Education and their professional performance. The study was descriptive-exploratory, quantitative and qualitative, carried out with a population of 170 masters graduated by the Graduate Program in Agricultural Education (PPGEA), Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), between the years of 2005 - 2012, whose register was up to date. The general objective of the study was to analyze the profile of the graduates graduated by the Program in the Education and Management Area, situating their professional activity after the conclusion of the course. The first stage of the study consisted of a documentary study, through data collection in the PPGEA secretariat, of those who made up the research universe, with emphasis on the registration form and their respective curriculum lattes. In the second phase, a questionnaire was constructed and applied, with the return of 51 subjects, who were part of the study sample. The respondents' profile was defined based on a set of indicators described from the sample surveyed and the evaluation element. In general terms, it was found that the PPGEA has achieved its objectives regarding the intellectual and personal growth of the subjects surveyed, with scientific technical improvement, personal satisfaction and professional growth, as pointed out by 98% of respondents. It is noteworthy that only 2% of the 51 respondents stated that their expectations had not been met. Regarding the professional performance, it was verified that the majority after the conclusion of the master's degree remained in the teaching activity. With respect to the characteristics of the program that contribute to the satisfactory achievement of its objectives, it is highlighted the methodology used in the training of the masters. The relevance of the work to the importance of continuing education in the life of the graduates and the teachers' perception of the program's systematics.

**Key words:** Evaluation of graduates, Postgraduate evaluation, Agricultural Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

### **SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação da Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior  
CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro  
CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica  
CNEPA- Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agronômica  
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COPPE – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação de Engenharia  
EAD – Ensino a Distância  
ESAMV – Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária  
IAA- Instituto do Açúcar e do Alcool  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFE – Instituto Federal de Ensino  
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo  
LICA – Licenciatura em Ciências Agrícola  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PDP - Plano Diretor Participativo  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PNPD – Programa Nacional de Pós-Doutorado  
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola  
PROIC – Programa de Iniciação Científica  
REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação  
UB- Universidade do Brasil  
UENF – Universidade do Estado Norte Fluminense  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFF- Universidade Federal Fluminense  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPe- Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRRS- Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul

UnEd – Unidade de Ensino

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UR- Universidade Rural

URB- Universidade Rural do Brasil

URRJ- Universidade Rural do Rio de Janeiro

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da UFRRJ.....	12
<b>Figura 2</b> - Frequência de gênero.....	40
<b>Figura 3</b> - Distribuição por região .....	41
<b>Figura 4</b> - Motivação que levou cursar pós-graduação em nível de mestrado .....	45
<b>Figura 5</b> - Motivações de ingresso no PPGEA.....	46
<b>Figura 6</b> - Afastamento para capacitação .....	48
<b>Figura 7</b> - Expectativas alcançadas na formação do curso .....	49
<b>Figura 8</b> - Formação acadêmica .....	51

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Cursos de Graduação da UFRRJ em 2015.....	18
<b>Quadro 2</b> - Panorama da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UFRRJ. ....	20
<b>Quadro 3</b> - Cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> da UFRRJ e seus respectivos anos de criação.....	22
<b>Quadro 4</b> - Cursos de Pós-Graduação em nível de <i>Lato Sensu</i> .....	23
<b>Quadro 5</b> - Demonstrativos de número de inscritos, matriculados e titulados no PPGEA no período de 2003 – 2015. ....	25
<b>Quadro 6</b> - Quadro de número de inscritos, matriculados e de defesas .....	28
<b>Quadro 7</b> - POLOS/INSTITUTO DO PPGEA/UFRRJ (2003 – 2012).....	31
<b>Quadro 8</b> - Demonstrativo da avaliação do PPGEA realizada pela CAPES- TRIÊNIO 2007 (período 2004-2006).....	32
<b>Quadro 9</b> - Demonstrativo da avaliação do PPGEA realizada pela CAPES- TRIÊNIO 2010 (período 2007-2009).....	32
<b>Quadro 10</b> - Demonstrativo da avaliação do PPGEA realizada pela CAPES- TRIÊNIO 2013 (período 2010-2012).....	33
<b>Quadro 11</b> - COMPARATIVO DE AVALIAÇÃO do PPGEA realizada pela CAPES / TRIÊNIOS 2007, 2010 e 2013: .....	34

## ÍNDICE DE TABELA

<b>Tabela 1</b> - A Evolução dos Cursos de Graduação Presenciais da UFRRJ.....	19
<b>Tabela 2</b> - A Evolução dos Cursos de Graduação a Distância da UFRRJ: Consórcio CEDERJ. .....	19
<b>Tabela 3</b> - Cursos de Graduação /origem acadêmica dos egressos do PPGEA/UFRRJ: .....	42
<b>Tabela 4</b> - Intervalo entre o final da graduação e início do PPGEA.....	42
<b>Tabela 5</b> - Tempo de integralização.....	44
<b>Tabela 6</b> - Faixa etária à época da titulação.....	44

## SUMÁRIO

1. <b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
2. <b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	3
2.1. Pressupostos Históricos sobre a Pós-Graduação no Brasil.....	3
2.2. Os Critérios de Avaliação da CAPES no Brasil .....	7
2.3. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ .....	11
2.3.1. O Surgimento da Rural e dos seus Cursos de Graduação.....	13
2.3.2. A Criação dos Cursos de Pós-Graduação na Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). .....	20
2.4. O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA da UFRRJ- <i>Lócus</i> da Investigação:.....	23
2.5. Distribuição dos Pólos de Atividades do PPGEA .....	30
2.6. Avaliação do Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA.....	31
3. <b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	35
3.1. <i>Lócus</i> da Pesquisa .....	35
3.2. Delimitação de Tempo .....	35
3.3. Justificativa da Área.....	35
3.4. Fontes de Dados .....	36
4. <b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	39
5. <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	52
6. <b>REFERÊNCIAS</b> .....	54
7. <b>APÊNDICES</b> .....	61

## 1. INTRODUÇÃO

A velocidade na evolução da ciência e tecnologia e as transformações econômico-sociais da sociedade brasileira, ocasionadas pelo fenômeno da globalização, uso de tecnologia avançada e a extrema competitividade no mercado de trabalho, são fatores que levam cada vez mais os indivíduos a buscarem investimentos na formação continuada para atender às exigências de um mundo competitivo. Estar constantemente na busca do saber ajuda a alcançar o sucesso na realização profissional e pessoal. Estamos na era do conhecimento, o que proporciona novos campos a serem explorados, não havendo época específica da vida para dar continuidade aos estudos. Dentro do sistema de formação, os Programas de Pós-Graduação, que tem o foco no desenvolvimento de competências e habilidades para crescimento pessoal e profissional dos participantes, passou a ser uma alternativa fundamental. Desta forma, as instituições que oferecem cursos de Pós-Graduação devem estar comprometidas em atender as demandas regionais, bem como formar capital humano de alto nível, que contribua para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos do seu *locus*.

O presente estudo nasceu do interesse em investigar os egressos da Área de Concentração de Educação e Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA, a partir dos pressupostos conceituais, históricos e metodológicos, de forma a lançar um olhar reflexivo sobre as características dos mestres formados pelo Programa e os critérios de avaliação aplicados pela CAPES.

Tal escolha baseou-se por haver estudos e pesquisas na área dos saberes técnicos que fazem parte da composição dos eixos temáticos técnicos do PPGEA, que até então não elencava a área de educação e gestão.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ, *stricto sensu*, em nível de mestrado, onde foi realizada esta pesquisa, está vinculado ao Instituto de Agronomia/UFRRJ.

Esta investigação se insere na Área de Concentração de Educação e Gestão no Ensino Agrícola, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e na linha de pesquisa Formação Docente e Políticas Públicas para a Educação Agrícola.

Dois fatores foram determinantes na escolha desta investigação: o setor da secretaria, onde são acumulados os dados profissionais (secretaria do Programa) e a insuficiência de informações referentes ao acompanhamento dos egressos do PPGEA.

A relevância social e acadêmica deste estudo constitui em colaborar para a construção do conhecimento, ao oportunizar a difusão dos saberes obtidos, bem como possibilita o despertar de futuras pesquisas.

O presente estudo tem como objetivo geral, analisar o perfil dos mestres formados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA na área de Educação e Gestão, que apresentaram suas dissertações no período de 2005-2012, destacando a atuação profissional após conclusão do mestrado.

Para alcançar este objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar historicamente o processo de avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil, na área de educação, a partir das orientações legais da CAPES e situar os resultados do PPGEA nas avaliações oficiais.
- Caracterizar o perfil dos egressos que defenderam suas dissertações no período de 2005 – 2012, da Área de Concentração de Educação e Gestão no Ensino Agrícola.
- Caracterizar a inserção profissional dos egressos do PPGEA no referido período, com destaque a atuação dos profissionais na Rede de Educação Profissional.



A relevância deste trabalho para a Universidade é demonstrar a inserção da UFRRJ em todas as regiões do país. Para CAPES, o fator de importância é que os Programas estejam contribuindo para a diminuição da assimetria nacional e regional. Para o PPGEA é ratificar que vem cumprindo com seu objetivo, que é qualificar profissionais de Institutos Federais da Educação, Ciência e Tecnologia e Demanda Social de todas regiões do Brasil, O estudo também possibilitou identificar pontos positivos e desafios para o referido Programa.

No decorrer da pesquisa, os objetivos específicos foram trabalhados com informações e conceitos teórico-metodológicos relacionados a cada um deles, a fim de analisar os fatos investigados.

No capítulo 2 – Revisão de Literatura, foram abordadas dentro da fundamentação teórica a história da pós-graduação no Brasil, apresentados os critérios de avaliação da CAPES, a história da UFRRJ, a criação dos cursos de pós-graduação na UFRRJ e neste contexto, a história do PPGEA. Destacou-se também, as avaliações do PPGEA realizadas pela CAPES nos triênios 2007, 2010 e 2013, tendo em vista a delimitação desta pesquisa.

No capítulo 3 – Foi apresentada a metodologia aplicada para desenvolver a pesquisa. O estudo caracterizou-se por uma investigação de caráter descritivo-exploratório, utilizando-se de dados de natureza quantitativa e qualitativa. Para o desenvolvimento do trabalho foram analisados documentos da secretaria do Programa, elaborado um questionário virtual e aplicado através do software *SurveyMonkey* aos sujeitos da pesquisa. A pesquisadora delimitou o prazo de dois meses para receber o retorno do questionário.

No capítulo 4 – Foram trabalhados os resultados extraídos da pesquisa tão logo o término do prazo estipulado para respostas dos questionários. As respostas foram descritas, categorizadas, agrupadas e tratadas, sendo consideradas as suas especificidades.

Para apresentação dos resultados utilizou-se gráficos, tabelas e figuras, trabalhados em absolutos e percentuais e discussões pertinentes as questões.

Para finalizar, no capítulo 5 considerações finais, foram realizados comentários referentes aos resultados identificados pela pesquisadora, como relevantes para a pesquisa e para o Programa. Espera-se que o resultado da pesquisa possa auxiliar de alguma maneira para reflexão sobre os pontos fracos e fortes do Programa, contribuindo para o processo de autoavaliação do PPGEA.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo destina-se a análise teórica de suporte ao desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, serão estudados os Pressupostos Históricos sobre a Pós-Graduação no Brasil, após o estudo discorrerá sobre os critérios de avaliação da CAPES no Brasil e sobre a avaliação do PPGEA.

### 2.1. Pressupostos Históricos sobre a Pós-Graduação no Brasil

A fim de contextualizar este estudo serão relatados pressupostos históricos da Pós-Graduação no Brasil e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior-CAPES, que é o órgão responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação e pela formulação dos critérios de avaliação desses cursos.

Segundo Santos (2003), os primeiros passos da Pós-Graduação no Brasil foram dados na década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos, à época Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo de Getúlio Vargas, propunha a implantação de uma Pós-Graduação nos moldes europeus.

Balachevsky (2005, p.277) explicita que: “O elemento central desse modelo era a relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e/ou pesquisa”.

Nesse modelo, o professor era a autoridade absoluta na área acadêmica, pois só a ele cabia determinar o conteúdo do trabalho de pesquisa desenvolvido.

Santos e Azevedo (2009), ressalta que o surgimento e a consolidação da Pós-Graduação no Brasil, bem como o ensino superior, foram marcados pela influência de modelos externos.

Os estudos de Cunha (1983) apontavam que a elite brasileira insistia em reproduzir marcas dos países desenvolvidos, sobre tudo dos Estados Unidos. Era uma forma de tornar o Brasil, um país subdesenvolvido, mais parecido com os países já desenvolvidos. Assim, o processo de modernização na universidade se mostrava importado de modelos externos.

Segundo Santos (2003), foi na década de 1940, no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, que o termo Pós-Graduação foi usado formalmente. Já na década de 1950, a Pós-Graduação surge no Brasil através de acordos realizados entre os Estados Unidos e Brasil; universidades norte-americanas e brasileiras por meio de intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores. Porém, o autor relata que na década de 1930 já existiam cursos de pós-graduação no Brasil.

A Pós-Graduação chegou tardia no Brasil. Até a década de 1950 os estudos universitários praticamente terminavam com o curso de graduação. Devido à falta de cursos de pós-graduação e das condições econômicas e sociais, poucos profissionais se dispunham a ir em frente, enfrentar idiomas e culturas em outros países ou estados e cursar uma pós-graduação (ROLIM et al, 2003).

No ano de 1951, através do Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951, foi instituída uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior que posteriormente, após inúmeras transformações, se converteria na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (CAPES, 2014,a).

A CAPES é o órgão responsável em coordenar e avaliar os cursos de pós-graduação para fins de credenciamento e descredenciamento, bem como subsidiar o Ministério da Educação-MEC na formulação de políticas públicas para a pós-graduação, de forma a estabelecer padrão de qualidade exigido para esse nível de ensino (CAPES, 2014,a).

Já em 1953, entre as ações da CAPES, foi implantado o Programa Universitário, a concessão de bolsas de estudo, o apoio a eventos científicos, o estímulo de intercâmbio e

cooperação entre instituições e a contratação de professores estrangeiros (visitantes) (CAPES, 2014,a)

Segundo estudos de Santos (2003), foi na década de 1960 que os cursos de pós-graduação foram estimulados. Logo no início da década, a Universidade do Brasil, hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresentou iniciativas, entre elas: a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia-COPPE, na área de Engenharia e a implantação nos cursos de Ciências Físicas e Biológicas de um modelo de ensino já adotado por grandes escolas norte-americanas, resultado do convênio com a Fundação Ford.

No ano de 1961, a CAPES fica subordinada à Presidência da República, através do Decreto nº 50.737, de 7 de Junho de 1961 (CAPES, 2014,a)

Foi no início da década de 1960 que houve a implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, como também, na **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro** o curso de mestrado, assim como os cursos de pós-graduação no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) (SANTOS, 2003). **(grifo nosso)**.

Segundo Kuenzer e Moraes (2005), a criação e expansão da pós-graduação contaram com o apoio do governo federal, apesar de ser no período da ditadura militar. Isso se deu pelo interesse do governo capitalista em construir um Estado nacional forte, pois existia a carência de capital humano para alcançar os objetivos de crescimento. O investimento na pós-graduação formaria professores e pesquisadores de alta qualidade, de forma a proporcionar a independência do país nas áreas das ciências econômicas, da ciência e da tecnologia.

Santos (2009,), também discorre que nas décadas de 1960/1970, época que o país passou por uma grande reforma na pós-graduação, o Brasil vivia sob uma ditadura militar.

Ainda, discorrendo sobre os estudos de Santos e Azevedo (2009, p. 536):

Apesar da repressão que mutilou bibliotecas e programas e expulsou professores e alunos do sistema educacional, nenhuma universidade foi fechada e houve mais recursos para expansão, proporcionando o desenvolvimento das atividades essenciais para sua existência: a produção cultural e a pesquisa científica e tecnológica (Cunha, 1991), ainda que dentro dos limites da repressão e do autoritarismo e voltadas para a formação de elites dirigentes.

Apesar da crise política que atravessava o país, às ações referentes à Pós-Graduação prosseguiram. Os autores Santos (2009); Kuenzer (2005) e Santos (2003), tecem comentários similares, no que tange a regulamentação dos cursos de Pós-Graduação existentes no Brasil. Eles declaram que os cursos de pós-graduação ganharam estruturas mais definidas com o estabelecimento de uma norma geral de organização e fundamentos, criada pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer 977/65, de 03 de dezembro de 1965, cujo relator foi o Conselheiro Professor Newton Sucupira, Doutor em Educação.

Este parecer determina duas modalidades: primeira *lato-sensu* que contempla o curso de especialização e aperfeiçoamento, e a segunda *stricto sensu* que contempla o curso de mestrado e doutorado, conceituados da seguinte forma:

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento [sensu lato] têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. [...]. A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação

adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico”. (BRASIL, 1965, p. 4).

A partir desse marco foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-RJ, o primeiro curso de Mestrado em Educação no Brasil, iniciado em 1966, segundo os estudos de Santos e Azevedo (2009).

Em 1968, como dito anteriormente, no período da ditadura militar, o governo impôs uma grande reforma no ensino superior, pressionado por movimentos sociais e estudantis. Essa reforma se deu através da Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, lei da Reforma Universitária, que substituiu o modelo europeu de educação superior pelo modelo norte-americano, isto é, passou de um sistema de cátedras, para uma organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais, pelo sistema de crédito (BALBACHEVSKY, 2005).

Assim, Ferreira, 2015, p.5, descreve que:

Com a institucionalização da Lei 5.540/1968, a Pós-Graduação iniciou um período de crescimento acelerado, coincidindo com a aprovação do parecer do Conselho Federal de Educação-CEF 77/1969 que estabeleceu normas para credenciamento dos cursos de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, onde era exigido um elevado padrão dos cursos.

A criação de normas e as regulamentações não foram suficientes para atingir os objetivos traçados naquele momento. Então, vieram outras providências. Em 1970 foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (Decreto 67.348/70). Em 1973, foi criado um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para definição da política de pós-graduação. Em 1974 foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, pelo Decreto 73.411/1974, órgão interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de Pós-Graduação e sua execução; e formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 1975-1979 (SANTOS e AZEVEDO, 2009).

O Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG tinha como objetivo analisar a evolução da Pós-Graduação e criar estratégias, critérios e metas de melhoria de forma manter a qualidade dos cursos de Pós-Graduação.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação- PNPG (1975-1979) visou formar docentes para o magistério universitário, com o intuito de atender a expansão do ensino superior em quantidade e qualidade, formar pesquisadores para trabalhos científicos e preparar profissionais de nível elevado para atender a demanda das instituições públicas e privadas. (SANTOS e AZEVEDO, 2009).

Assim, o I PNPG apresentou:

conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa em nível de pós-graduação” estabelecer também um conjunto de análise e estratégias que deveriam servir “como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante 5 (cinco) anos, a partir de 1975”. CAPES. (Anexos, I PNPG, pag 119).

Dando continuidade a linha histórica, “o II Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG (1982-1985) foi aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16/11/82 e publicado no D.O.U. de 18/11/82, Seção I, pp. 21469-21471” (CAPES Anexos, II PNPG, pag 177). Este Plano fixou objetivos, prioridades e diretrizes que consubstanciaram a política do Ministério da Educação e Cultura para a área de pós-graduação.

Esse II Plano manteve o objetivo inicial de formar capital humano qualificado para as atividades docentes e de pesquisas para atender setores públicos e privados, se preocupou com a institucionalização e aperfeiçoamento da avaliação que existia desde 1976 e também

apontou que, para a realização dos objetivos nele constante, dever-se-ia considerar condicionamentos fundamentais como:

...as especificidades inerentes às diversas áreas de conhecimento e os desníveis entre regiões e instituições, .... levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica” (CAPES.2014, p.177).

Hostins (2006) concluiu que, no II PNPG a questão central foi a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Contemplou-se a possibilidade de outros modelos de pós-graduação em função de diferenças entre áreas e regiões, visando à superação da heterogeneidade institucional e regional.

Ainda com base nos estudos de Hostins (2006), O III PNPG (1986-1989), articulado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), o primeiro da Nova República, previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia e a necessidade de procurar soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais.

De acordo com o III PNPG, a busca pela independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no século seguinte, acompanhada da ideologia da conquista da autonomia nacional – manifesta, por exemplo, na proposta de uma definição de empresa nacional e na aprovação da reserva de mercado para a informática –, exigia a formação de recursos humanos de alto nível. Procurava-se, então, alcançar a articulação entre as diversas instâncias governamentais e a comunidade científica e a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de forma integrada (HOSTINS, 2006, p. 141).

Neste Plano a pesquisa científica ganha importância na Pós-Graduação. Nele está expresso que a conclusão mais importante que chegou é que: “...o país não possui um quantitativo de cientistas que permita, em curto prazo, atingir plena capacitação científica e tecnológica” (CAPES, 2014, p.193), reafirma que a política do governo é de formar cientistas em quantidade, qualidade e perfil adequado ao modelo de desenvolvimento do país.

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação, segundo Vogel (2015) foi elaborado e passou pelas discussões nacionais, mas, não se concretizou como um plano oficial. Entretanto, teve suas metas e diretrizes adotadas pela CAPES, destacando-se: expansão do sistema, inserção do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e apresentação de propostas de mudanças no processo de avaliação.

Também como descrevem Kuenzer e Moraes, 2005, p. 1347

Com base nas discussões que se desenvolveram tendo em vista a formulação do IV PNPG, que acabou por não se viabilizar em face de várias restrições, entre elas a orçamentária, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação, introduzindo para o biênio de 1996/1997, o qual manteve basicamente o mesmo “o fortalecimento das bases científicas, tecnológica e de inovação, formação dos professores para todos os níveis de ensino, formação de quadro para o mercado não acadêmico até a última avaliação trienal de 2001/2004.

O V Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2005-2010) veio com um diferencial no que diz respeito ao período dos PNPGs II e III, que tiveram o intervalo de quatro anos. O PNPG em questão propôs como meta para os próximos anos: “o fortalecimento das bases científicas, tecnológica e de inovação, formação dos professores para todos os níveis de

ensino, formação de quadro para o mercado não acadêmico e ênfase no combate as assimetrias” (CAPES, 2004, p. 58/59).

O VI Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 foi elaborado em 2010. Observa-se que o interstício dobrou em relação ao anterior. O PNPG que está em vigor, além de manter o legado dos PNPGs anteriores, veio contendo novas estratégias, diretrizes e metas que propunha a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG e incorporação de novas ações e políticas. (CAPES, 2010)

Segundo Pataro e Mezzomo, (2013, p.14), dentre os desafios para o PNPG 2011-2020, encontra-se a preocupação com as assimetrias regionais.

O PNPG 2011-2020 menciona alguns desafios a serem enfrentados e superados pela Pós-Graduação na próxima década. Dentre eles podemos mencionar: a correção das assimetrias regionais e intrarregionais na oferta de cursos *Stricto Sensu*, conforme abordei anteriormente; a ampliação de intercâmbio e convênios com instituições, agências de fomento e de pesquisa internacionais, com vistas a promover a internacionalização da ciência; a aproximação da Pós-Graduação com a Educação Básica, além da criação e fortalecimento de programas com PARFOR, PIBID, entre outros, voltados para o Ensino Fundamental e Médio.

A seguir, comentaremos os critérios de avaliação da CAPES e as avaliações do PPGEA.

## **2.2. Os Critérios de Avaliação da CAPES no Brasil**

Com o crescimento da Pós-Graduação no Brasil e com o compromisso da CAPES em assegurar a quantidade e qualidade dos cursos pós-graduação, *stricto sensu*, criou-se a necessidade de uma avaliação sistematizada das pesquisas ali desenvolvidas.

Segundo Indjaian (2014), em 1976 a CAPES se encarregou de implantar a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores, denominada “Sistema de Avaliação da Pós-Graduação”, sendo a primeira avaliação realizada em 1978.

No decorrer do processo, foram criados mecanismo de avaliação para esses cursos. Eles eram avaliados e conceituados em escala alfabética em A (o mais alto), B, C, D e E, e os resultados da avaliação eram reservados. Esse sistema de escala alfabética vigorou, no período de 1976 a 1997. (CAPES, 2010, v.1, p.125)

Em relação à periodicidade de realização das avaliações, destaca-se que estas foram realizadas anualmente, no período de 1976 a 1984. (CAPES.2014,b.)

Transcorrendo as atividades, foi identificada a necessidade de reformulação nos critérios de qualidade correspondente a cada área.

Na década de 1980, registra-se grande investimento na estrutura e no aperfeiçoamento no sistema de monitoramento de avaliação dos programas, bem como, maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, criação de comissões de especialistas na área e realização de visitas, *in lócus*, por consultores das respectivas áreas e assessoramento nas ações de aperfeiçoamento. O envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo dos programas colaborou para levar outro modelo de avaliação em função das diferentes áreas e região. (KUENZER e MORAES, 2005)

Hostins (2006) aborda nos seus estudos que:

a solução desenvolvida pela CAPES busca combinar estes dois componentes, objetivos e subjetivos. Por um lado, foi implantado um sistema bastante completo de informações sobre os programas de pós-graduação em todo o país, com dados sobre número de professores, número de pesquisadores, trabalhos científicos publicados, linhas de pesquisa, alunos com teses completadas etc. Por outro, foram acionadas diversas Comissões de Consultores Científicos que, de posse dos dados colhidos

anteriormente, fizeram as avaliações e recomendações a respeito de cada curso (SCHWARTZMAN, 1982, p. 1).

Na área da Educação, iniciou-se a discussão de uma proposta alternativa de avaliação produzida por uma comissão indicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação da Educação (ANPED). A comissão em foco sintetizou os limites mais evidentes da sistemática de avaliação adotada pela CAPES e os princípios a ela subjacentes. Entre eles, Fávero (1999, p. 10) destaca: “o predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação e a penalização dos já penalizados”.

Esses fatos ocorreram no mesmo período que a CAPES foi reconhecida formalmente como responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação.

A partir de 1984, o período de avaliação foi alterado. Os cursos passaram a ser avaliados no período de dois (2) anos (bienal). Essa periodicidade foi mantida até 1998 (CAPES, 2014, b).

Segundo Santos e Azevedo (2009), durante a década de 1990, a CAPES sofreu algumas modificações no que diz respeito à Pós-Graduação no Brasil e teve que se reestruturar para desempenho das suas atribuições. Entre 1990-1994, foram realizadas discussões sistemáticas sobre aspectos relacionados com a elevação do padrão de desempenho dos cursos, maior uniformidade dos critérios adotados pelas diferentes comissões de avaliação e redefinição dos critérios de qualidade correspondentes a cada área.

Em 1997, foram realizados estudos e seminários regionais e nacional para reformulação do sistema de avaliação (CAPES, 2014, b).

Segundo Kuenzer e Moraes (2005), dentre tantas mudanças ocorridas na CAPES nesse período, a mais profunda se deu no período de 1996/1998, quando foi formulado seu novo paradigma de avaliação. Até a implantação do Plano em questão, a ênfase dos planos anteriores era de formar capital humano de alta qualidade para atividades docentes. O novo modelo de avaliação prioriza a produção científica.

Assim, a avaliação passou ter atenção voltada “às linhas de pesquisa e à organicidade com as disciplinas, projetos, e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes...” (KUENZER, MORAES, 2005, p. 1347).

Para atender o novo plano, houve a necessidade da criação de um sistema para avaliar a produção científica. Assim, em 1998 foi criado o sistema Qualis/CAPES, ele tem a função de classificar veículos científicos, seu objetivo inicial era determinar uma classificação para nortear as áreas em relação às publicações de seus docentes/discentes e posteriormente foi adotado como um indicador de qualidade, utilizado pela CAPES para a avaliação da produtividade científica dos programas *stricto sensu*. Isto é, dependendo de onde ocorre a publicação do material científico, ele será classificado em estratos de qualidade, que vai desde A1, o mais elevado, a A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, este com peso zero (CAPES, 2015, g.).

Outros fatores relevantes ocorreram no ano 1998, como: a alteração dos níveis, que passaram de escala alfabética para uma escala numérica de sete pontos, sendo de 1 (menor valor) a 5 (maior valor), para os cursos de mestrado. O Programa que na sua avaliação obtiver o conceito 1 e 2 é descredenciado. Programas de pós-graduação, que possuam doutorado, podem almejar a nota 6 e 7. O conceito 7 é atribuído apenas em caso de excepcional excelência acadêmica. Os cursos passaram ter o intervalo de avaliação para 3 (três) anos (trienal) (CAPES, 2010, v. 1).

No ano de 2001, a Pós-Graduação no Brasil passou a ser regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001. Esta resolução estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, com objetivo de formar pesquisadores e profissionais do magistério superior de qualidade, abrangendo todas as áreas (transdisciplinaridade) garantindo o crescimento econômico, científico e tecnológico do país.

Outros fatos marcantes ocorreram na CAPES, como a Lei no 11.502/2007 modificou as competências e estrutura organizacional. A CAPES passou subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de professores para o magistério no nível da Educação Básica.

A nova CAPES, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A CAPES divulgou que: “A CAPES tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem” (CAPES, 2014 a).

Alguns trabalhos científicos mostram o crescimento dos programas de Pós-Graduação no Brasil, bem como a distribuição por regiões.

Cirani et al (2015), em sua pesquisa demonstrou que no período de 1999 a 2011, houve uma grande evolução dos programas de pós-graduação em nível de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, em decorrência da participação mais efetiva das Instituições de Ensino Superior - IES públicas e privadas, nos últimos anos.

A autora ressalta que esse crescimento não ocorreu somente pelo aumento da oferta de cursos de pós-graduação, derivada de estímulos governamentais, por meio de bolsas de estudo e/ou exigências das Instituições de Ensino Superior, mas, principalmente, pelo aumento da demanda da sociedade por maior nível de escolaridade, que se tornou uma exigência para ingressar no mercado de trabalho.

Isso significa que o ser humano precisa estar em constante adaptação às condições de vida e na contínua busca do saber. Estar sempre exposto ao processo educativo poderá ajudá-lo obter sucesso em sua realização pessoal e profissional.

Não se pode deixar de reconhecer a importância dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil, mas se deve estar atento às transformações e necessidades ocorridas na vigência de cada curso, pois cada curso tem sua particularidade. Assim disse Darcy Ribeiro em 2003,

“A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério”. (DARCY RIBEIRO apud SANTOS, 2003, p.627)

Severino, (2006, p.51-52) apud SANTOS e AZEVEDO (2009, p. 535,) discorreu sobre:

... a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuído significativamente para a construção de um novo retrato mais fiel da realidade nacional, graças a sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que novas gerações de pesquisadores.

Assim sendo, deve-se destacar a fundamental importância da criação de cursos de pós-graduação nas várias regiões do Brasil, principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, visto serem regiões desprovidas de estudiosos que contribuam com competência nas decisões sobre perspectivas e melhoramentos prioritários dessas regiões em desenvolvimento. Ressalta-se ainda, importância de considerar suas características, as condições de saúde, a promoção da qualidade de vida e a preservação dos seus valores e cultura (ROLIM, et al 2003).

Reconhecendo a dificuldade de uma região carente criar programas de Pós-Graduação, Proença e Nenevé (2004), revelam através da experiência vivida do convênio da Universidade de São Paulo (Sudeste) com a Universidade Federal de Rondônia (Norte), como foi fundamental discutir a implementação de política pública educacional no ensino superior, a



oportunidade de conhecer realidades diferentes entre regiões e contribuir com a diminuição da disparidade e desigualdade entre regiões, que podem ser minimizada contando de cooperação acadêmica entre universidades. Parcerias como essas tornam-se componentes importantes para obtenção de um resultado positivo para o país.

Conforme divulgação do resultado da avaliação trienal de 2013, realizada pela CAPES, a região Norte teve 40% de crescimento, seguida pelo Centro-Oeste com 37% e Nordeste com 33%. Sul e Sudeste, regiões com maior número de programas de pós-graduação, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente (CAPES, 2013.g).

Ao analisar a expansão da Pós-Graduação no Brasil, o Ministro da Educação Aloísio Mercadante, à época ressaltou que: “Esse crescimento é fruto do esforço de desconcentração da educação superior que o Ministério da Educação tem realizado nos últimos dez anos. “Queremos mudar a realidade recente de estados do Brasil que possuíam menos programas de pós-graduação que uma instituição de ensino superior em São Paulo”, afirmou (CAPES, 2013, g).

Apesar dos investimentos realizados pela política de educação do governo na Pós-Graduação, em algumas regiões a oferta de cursos de Pós-Graduação ainda não é o suficiente para atender a demanda, pois, o país ainda tem regiões pouco favorecidas de programas de pós-graduação.

Levando em consideração que a CAPES é o órgão responsável pelo credenciamento/descredenciamento e a avaliação dos programas e diante do que foi exposto nos parágrafos anteriores, entende-se que para discutir processo avaliativo na pós-graduação, deve basear-se em critérios, parâmetros e indicadores que respeitem as diferentes áreas de conhecimento e Programa de forma que seja reconhecido pela realidade da comunidade e com ela superar os problemas.

Assim, para que a avaliação não tenha um resultado regulatório e classificatório, a construção desse instrumento avaliativo deve ser elaborada de forma severa, levando a um resultado baseado na qualidade e excelência, nas particularidades das áreas de conhecimento e fundamentalmente no impacto na sociedade (MAZZOTTI, et al.2005).

A pós-graduação no Brasil é reconhecida e respeitada mundialmente. Isso se deve ao formato e à seriedade que as políticas públicas para a pós-graduação tomaram em termos de definições e das ações voltadas para esse setor. (SANTOS e AZEVEDO, 2009).

Mesmo assim, apesar de todo esse reconhecimento, autores como Sguissardi, Sobrinho, Ristoff, Kuenzer e muitos outros discutem sobre os critérios de avaliação e criticam os modelos quantitativos de análise.

Kuenzer e Moraes (2005), afirmam que o atual modelo de avaliação da CAPES privilegia a dimensão quantitativa em detrimento da qualitativa, não considerando as diferenças inerentes às várias áreas de conhecimento. Elas explicitam que existe uma grande dificuldade de se avaliar os “produtos” da área educacional como, por exemplo, impactos sociais, políticos e científicos de suas pesquisas na promoção da qualidade de vida, democratização social e econômica, e, na preservação ambiental.

Nessa mesma linha, Sguissardi (2006), diz que o atual modelo de avaliação da CAPES ainda está centrado no modelo de avaliação criado na época da ditadura, onde o objetivo era capacitar profissionais capazes de gerir grandes projetos de desenvolvimento, que o Brasil tomou como referência de países do exterior, privilegiando uma avaliação quantitativa. Desta forma, alguns Programas de pós-graduação, principalmente na área de ciência humana são prejudicados com os critérios de avaliação aplicados pela CAPES.

A CAPES verificava a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* por acompanhamento anuais e avaliação trienais (até o ano de 2012), cujos resultados eram sintetizados na Ficha de avaliação.

Incluso nessa ficha de avaliação estavam os quesitos ou indicadores com seus respectivos pesos, que formavam os aspectos de qualidade considerados pela CAPES para tal avaliação. Os quesitos constantes na Ficha de Avaliação do Programa nos triênios 2004/2006, 2007/2009 e 2010/2012, eram: 1)-Proposta do Programa; 2)- Corpo Docente; 3)- Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4)- Produção Intelectual e 5)- Inserção Social.

Na avaliação trienal 2010, cujo período é 2007-2009, os quesitos permaneceram os mesmos, mas os pesos foram mudados. No tópico 2.5, desse trabalho e nos quadros 07, 08 e 09 serão apresentados os quesitos desta avaliação, ocasião quando serão melhor detalhados.

Ressalta-se que os três triênios citados se referem ao período do estudo a ser realizado na pesquisa.

Segundo Streck (2008), ao avaliar o papel da avaliação da CAPES, especificou que há uma reconhecida dificuldade de dimensionar esta mudança e o papel que a pesquisa desempenha neste processo, mas o próprio conceito de impacto desafia a qualificar a inserção social através de ações e estratégias concretas destinadas a sanar dificuldades e resolver problemas.

Ainda nesta análise, segundo Sobrinho (2003, p. 37),

“A avaliação educativa tem uma lógica diferente da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas, bem como do controle que visa à conformidade e a conservação. (...) A avaliação educativa requer a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamento a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos, que a instituição em seu conjunto está produzindo em suas ações sociais e educativas”

No final do ano de 2014 o Conselho Superior da CAPES, em sua 68ª reunião, realizada no dia 11 de dezembro 2014, decidiu que a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a partir da próxima edição, passaria a ser quadrienal. A primeira avaliação quadrienal está prevista para ser realizada em março de 2017, versando sobre dados e informações dos anos 2013, 2014, 2015 e 2016. (CAPES, 2014)

Em Audiência Pública, realizada em 27/10/2015, o Ministro da Educação Aloísio Mercadante apresentou metas e prioridades do Ministério da Educação. Na sua fala o Ministro mencionou sobre o crescimento da pós-graduação no Brasil, informando que o país tem 6.400 cursos de pós-graduação, ressaltando a necessidade de reavaliar a avaliação da Pós-Graduação. Ele ratificou o que vários autores criticam sobre o modelo de avaliação, reconhecendo que avaliação está voltada para revista internacional, que hoje, é basicamente quantitativa, que tem muito peso na métrica, que as regras são iguais para o mundo inteiro, diferente das humanas, que quando se fala de política, antropologia e sociologia, temos a questão da ideologia e cultura regional.

De acordo com o histórico da avaliação da CAPES, percebe-se que a questão de reavaliar a avaliação dos Programas se arrastam já algum tempo.

A seguir apresentaremos dados da instituição pesquisada e do PPGEA, programa que constituiu o *locus* desta investigação.

### **2.3. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**

A fim de contextualizar a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), narraremos sobre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Instituição a qual o PPGEA está inserido.

Esta contextualização se baseou em teses, dissertações, artigos, livros e documentos oficiais da UFRRJ.



**Figura 1** – Mapa do Campus Seropédica da UFRRJ.

Fonte: página da UFRRJ ( <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgcs/2016/06/27/mapa-da-rural/> )

A figura 1 apresenta os prédios que compõem a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica. A UFRRJ é uma instituição centenária, está situada na BR 465, km 7, Seropédica-RJ, desde do ano de 1948, com distância aproximadamente de 80 km da capital,.

Os estudos de Otranto (2003) apontam que, a UFRRJ nasceu através do Decreto nº 8.319 de 1910, assinado por Nilo Peçanha, Presidente da República e por Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, Ministro da Agricultura que criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV).

O Decreto que criou a ESAMV estabeleceu as regras do ensino agrônomo em todo país e todas as regras para o funcionamento, desde parte pedagógica até aos procedimentos para contratação do corpo docente e do pessoal administrativo. Seu primeiro diretor foi o engenheiro agrônomo Gustavo Dutra. (OTRANTO, 2003)

A então, UFRRJ percorreu longos caminhos com transformações e mudanças até chegar a sua atual denominação e localização. Faremos uma breve apresentação dessas fases.

Continuando nesta trajetória histórica, os estudos de Otranto (2009) discorrem que apesar de estar determinado no Decreto que criou a ESAMV, que a mesma fosse instalada na Fazenda Santa Cruz, isso não se concretizou, pois, após estudos e exames foram detectadas várias dificuldades para sua permanência no local. Assim, o novo Decreto 8.970, de 14 de Setembro de 1911, no seu art. 1º estabelece que a sede da ESAMV, atual UFRRJ, fosse instalada no Palácio do Duque de Saxe, no Maracanã, município do Rio de Janeiro, onde hoje está localizado o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Como não tinha espaço para experimentação, recebeu uma área de 180 hectares, a fazenda experimental fosse instalada na Vila Militar, estação de Deodoro.

O Decreto anteriormente mencionado, além de trazer as considerações pelas quais a instituição não foi fixada na Fazenda Santa Cruz, também apresenta a justificativa para a instalação no centro urbano.

O Decreto 8.970/1911, “Considerando finalmente, que em todos os países os institutos superiores de ensino agrônomo têm sua sede nas capitais ou nas grandes cidades onde já existem estabelecimentos que podem concorrer para maior eficácia e desenvolvimento de ensino”. (BRASIL, 1911)

Porém, o local não estava preparado para receber a Escola, necessitava de obras. Em 04 de julho de 1913, a mesma foi inaugurada oficialmente e funcionou por dois anos com seu campo de experimentação e prática agrícola em Deodoro. No ano de 1915 foi fechada, sob alegação de por falta de verba. (OTRANTO, 2003).

A pesquisa de Araujo (2012) aponta que logo no ano seguinte, o ensino agrícola foi assegurado pelo Decreto 12.012 de 20 de março de 1916, esse transfere a ESAMV para a localidade de Pinheiros (hoje Pinheiral), no interior do Estado do Rio de Janeiro, juntando-se a ela a Escola Média Teórico-Prática de Pinheiro e a Escola Média-Teórico-Prática de Agricultura da Bahia. Nessa mudança as duas Escolas Médias foram extintas.

Em 1918, mais uma vez a ESAMV foi transferida, desta vez para a Alameda São Boaventura, em Niterói, onde funciona hoje o Horto Botânico do Estado do Rio de Janeiro. A Escola recebeu o apoio do então Ministro da Agricultura Ildefonso Simões Lopes, porém, seu novo regulamento só foi aprovado em 1920, através do Decreto 14.120, que trouxe benefícios para a qualidade dos cursos. Ainda, em Niterói, em 1925 foi criado o Química Industrial. Em 1927, a ESAMV mudou-se para a Praia Vermelha, Urca, Rio de Janeiro. Em 1933 tornou-se parâmetro de excelência em relação os demais estabelecimentos de ensino agrônomo do país. (OTRANTO, 2009)

Os estudos de Otranto (2009); Fróes (2004) e Araujo (2012) citam que em 1934, a ESAMV foi desmembrada em grandes Escolas Nacionais: Escola Nacional de Agronomia, que passou a ser, subordinada à Diretoria do Ensino Agrônomo da Diretoria Geral de Agricultura, a Escola Nacional de Veterinária, subordinada à Diretoria Geral de Produção Animal, e a Escola Nacional de Química, que se mantiveram unidas, com uma administração central. As duas primeiras Escolas foram criadas através dos Decretos 23.857 e 23.858, ambos de 08 de fevereiro de 1934, respectivamente.

Segundo Fróes (2004), em 1936, através da Portaria Ministerial de 14 de novembro de 1936, as escolas se tornaram independentes, com a aprovação de seus próprios regimentos. Porém, o ato não perdurou.

Os estudos de Fróes (2004, p.93), descrevem que:

Em 1938, o Decreto-Lei nº. 982, de 23 de dezembro de 1938, reverteu situação - enquanto a Escola Nacional de Agronomia passou a integrar o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônomicas (CNEPA), recém criado, a Escola Nacional de Veterinária passou a subordinar-se diretamente ao Ministro de Estado.

### **2.3.1. O Surgimento da Rural e dos seus Cursos de Graduação**

O Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônomicas-CNEPA foi reorganizado em 1943, pelo Decreto-Lei 6.155, de 30 de dezembro de 1943 e que nele nascia a Universidade Rural. (OTRANTO, 2005).

O Art. 2º do Decreto acima mencionado determina os órgãos que compõem o CNEPA:

“I - Universidade Rural (U. R.); II - Serviço Nacional de Pesquisas Agrônomicas (S. N. P. A.); III - Serviço Médico (S. Méd.); IV - Superintendência de Edifícios e parques (S. E. P.); V - Serviço de Administração (S. A.); VI - Biblioteca (B.).”

Ainda, inserido no mesmo Decreto o Art. 4º determina o que compõe a Universidade Rural (U.R):

“I - atual Escola Nacional de Agronomia; II - atual Escola Nacional de Veterinária; III - atuais Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização; IV - Cursos de Extensão; V - Serviço Escolar.”

Dando continuidade aos estudos de Otranto (2005), a autora ressalta que a UR foi composta somente pelas Escolas Nacional de Agronomia e Nacional de Medicina Veterinária, pois a Escola Nacional de Química, citada anteriormente, passou integrar a Universidade do Brasil-UB, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro. Isso ocorreu por determinação da Lei nº 452 de 1937, que criou a UB.

E a UR, além de todas as atribuições que lhe competia, tomava as providências para que em 1948, seu campus fosse transferido para as margens da Antiga Rodovia Rio-São Paulo, km 47, Seropédica, Distrito de Itaguaí-RJ, hoje BR-465, km 7, Município de Seropédica-RJ. (UFRRJ, 2016, a).

A vinculação da UR ao CNEPA não agradava a todos. Os estudos de Otranto (2005) descrevem que na década de 1950, já havia movimentos dos estudantes junto ao Ministério da Agricultura para a desvinculação. Eles reivindicavam a autonomia para UR e que passasse a ser vinculada ao Ministério da Educação e Cultura como às demais universidades, vislumbrando o status equiparado às demais instituições de ensino superior.

Em 1960 os estudantes alcançaram parte do sonho almejado. O novo Decreto nº 48.644 de 01/08/1960, altera o regimento do CNEPA, dando nova denominação e organização à UR, bem como, desvincula da UR do CNEPA, conforme os Art. 1º, Art. 10º e Art. 14º respectivamente, abaixo descritos:

Art. 1º especifica que: “A Universidade Rural do CNEPA, sediada no Distrito de Seropédica, Município de Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro, passa a denominar-se “Universidade Rural do Rio de Janeiro”.

Destaca-se neste aspecto a nova constituição da Universidade Rural do Rio de Janeiro (URRJ), passou a ser composta por:

“Art. 10. A Universidade Rural do Rio de Janeiro, compõe-se de:”

I - Escola Nacional de Agronomia; II - Escola Nacional de Veterinária; III - Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão; IV – **Escola Agrotécnica Idefonso Simões Lopes**; V – Instituto de Ecologia e Experimentação Agrícolas; VI – Instituto de Zootecnia; VII – Instituto de Biologia Animal; VIII – Posto Experimental de Biologia e Piscicultura; IX – Posto Meteorológico do quilômetro 47; X – Horto Florestal de Santa Cruz; XI - Serviço Escolar; XII - Serviço de Desporto; XIII – Serviço Médico; XIV – Superintendência de Edifícios e Parques; XV – Turma da Administração; e XVI - Biblioteca. (PR, art. 10 do Decreto nº 48.644 de 01/08/1960) **grifo nosso**

“Art. 14º. Enquanto não fôr concedida autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar de Universidade Rural do Rio de Janeiro, ficará a mesma subordinada diretamente ao Ministro de Estados dos Negócios da Agricultura” (Decreto nº 48.644/1960).

O ano de 1961 trouxe um novo Decreto 50.133 de 26 de janeiro de 1961, que mais uma vez, alterou o regimento do CNEPA e deu outras providências. Destaca-se para o presente estudo que o referido decreto tratou da composição da UR na época:

I - Escola Nacional de Agronomia (E.N.A.); II - Escola Nacional de Veterinária (E.N.V.); III - Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão (C.A.E.E.); IV - **Escola Agrotécnica "Idefonso Simões Lopes (EA ISL)**; V - Pôsto Experimental de Biologia e Piscicultura (PEBP); VI - Pôsto Meteorológico do Km. 47 (PM); VII - Serviço Escolar (S.E.); VIII - Serviço de Desportos (SD); IX - Serviço Médico (S Med.); X - Superintendência de Edifícios e Parques (S E P); XI - Turma de Administração (T A); XII - Biblioteca (B). (MA, CNEPA, 1961, Art 10) **grifo nosso**

Vale ressaltar que alguns autores citam que a vinculação da Escola Agrotécnica Ildelfonso Simões Lopes à URRJ se deu através do Decreto 50.133 de 26 de janeiro de 1961. Entretanto, após investigações em fontes primárias, constatou-se que no Decreto nº 48.644 de 01/08/1960, já constava a denominação da referida Escola. Desta forma, pode-se dizer que o Decreto 50.133 de 26 de janeiro de 1961 ratifica a vinculação da Escola Agrotécnica Ildelfonso Simões Lopes à URRJ.

No ano de 1962, a denominação da URRJ, mais uma vez foi alterada para Universidade Rural do Brasil-URB através a Lei Delegada nº 9 de 11 de outubro de 1962, no capítulo I, da organização do Ministério da Agricultura que apresentou a seguinte redação:

Parágrafo único.

São subordinadas ao Ministro da Agricultura as seguintes entidades: Banco Nacional de Crédito Cooperativo (BNCC); Superintendência do Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE); Superintendência de Política Agrária (SUPRA); Universidade Rural de Pernambuco (URP); Universidade Rural do Brasil (URB)<sup>1</sup>. (M.A., 1962, cap.I, § único.)

Os estudos de Otranto (2009) apontam que a nova denominação da UR, atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, foi assumida plenamente a partir 1963, através do Decreto do Conselho do Ministro nº 1.984 de 10 de janeiro de 1963, que aprova o novo Estatuto da Universidade Rural do Brasil-URB.

A URB prosseguia com suas competências: “Em 1966 foi criado o curso superior de Química. Em 1968, a Escola Nacional de Agronomia e Veterinária se transformam em cursos de graduação”. (UFRRJ, 2008, p. 13).

Em 1967 através do Decreto nº 60.731 de 19/05/1967 a URB foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura e mais uma vez a denominação alterada.<sup>1</sup> O Decreto assim especifica:

Art. 1º Os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, nos termos do art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, combinado com o artigo 154 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

Art. 2º As Universidades Rurais do Sul, do Brasil e de Pernambuco passam a denominar-se, respectivamente, Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS) **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)** e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPe). **(grifo nosso)**

**Parágrafo único.** As Universidades citadas neste artigo gozarão de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, nos termos do art. 80, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (MEC, Decreto nº 60.731 de 19/05/1967).

Otranto (2005, p. 11), destaca que:

“Apesar de estar registrado em vários documentos da Instituição que sua atual denominação — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — veio com a Lei nº 4.759, de 1965, estudo mais detalhado da legislação da época permite inferir que a Instituição somente recebeu sua atual designação em 1967, com o Decreto nº 60.731”.

---

<sup>1</sup>A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro teve as seguintes denominações: Universidade Rural (UR), 1943 – 1960; Universidade Rural do Rio de Janeiro (URRJ), 1960 – 1962; Universidade Rural do Brasil (URB), 1962 – 1967; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ), 1967 até 2016, ano da presente pesquisa.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ teve seu Estatuto aprovado em 23 de agosto de 1967 na Reunião do Conselho Universitário. A mesma passou ser autarquia desde 1968, quando começou atuar com uma estrutura mais flexível e dinâmica para acompanhar a Reforma Universitária que se implantava no País. (UFRRJ, b).

Segundo Souza e Otranto (2012), a UFRRJ para se adequar à Reforma Universitária, teve que sofrer algumas mudanças, a principal foi referente à imposição de diversificar os cursos. Na época seus cursos eram voltados para a área agrônômica. Assim, para continuar ser como universidade, a UFRRJ passou a ofertar cursos em todos os campos do saber.

A Universidade não se limitou a produzir conhecimento unicamente na Sede da instituição, nas décadas de 1970 e 1980 implantou um campus avançado em Macapá, à época, território do Amapá. Com ascensão para Estado da Federação e a criação da Universidade Federal do Amapá, o campus foi incorporado à mesma. (UFRRJ, 2013)

No início da década de 1990, ocorreu a transferência da estação experimental do antigo Plano Nacional de Melhoramento da Cana de Açúcar-PLANASUCAR, que era vinculado ao extinto Instituto do Açúcar e do Alcool-IAA para UFRRJ. Assim, foi criado Campus Experimental Leonel Miranda, situado no município de Campos de Goytacazes, responsável pela continuidade da pesquisa no setor canavieiro e representa um importante centro de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão agropecuária nas regiões Norte e Noroeste Fluminense (UFRRJ, 2016. c).

No final dos anos de 1990, a UFRRJ com o objetivo de levar conhecimento aos habitantes de localidades de pouco recursos sócioeconômicos e culturais, realizou uma expansão associada a convênios com vários municípios do Estado do Rio de Janeiro. A Instituição passou a oferecer cursos fora da sede, contemplando as cidades de Paracambi, Três Rios, Quatis, Nova Iguaçu e Volta Redonda. “Esta experiência teve curta duração, pois era marcadamente instável, carecendo de uma política institucional que garantisse a qualidade do ensino dissociada da pesquisa e extensão” (UFRRJ, 2016, d).

Conforme os estudos de Souza e Souza (2015), o processo de implantação do Campus Nova Iguaçu iniciou-se em 2004, ainda nas instalações do CEFET - UnEd Nova Iguaçu, que cedeu suas instalações para duas turmas de graduação e administração da UFRRJ, em uma ação consorciada entre as instituições federais de ensino UFF, UFRRJ e CEFET-RJ.

O consórcio não teve grande duração, foi extinto em 2005; entretanto, foi importante, por ser uma das molas propulsoras da proposta governamental de implantação de um Campus da UFRRJ no município de Nova Iguaçu, que foi denominado Instituto Multidisciplinar, conforme ofício nº 2292/2005 MEC/SESu/DEDES, de 12 de abril de 2005, que deu origem ao Convênio entre Governo Federal e UFRRJ. (SOUZA E SOUZA 2015)

Em 2006, o Instituto Multidisciplinar, Campus Nova Iguaçu, o décimo instituto da UFRRJ iniciou suas atividades com 250 estudantes matriculados em seus 06 cursos de graduação (UFRRJ,2016, e.).

A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado através do Decreto 6096/2007, de 24 de abril de 2007, que tem por objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (MEC, 2016).

O Ministério da Educação publicou no seu sítio um resumo do objetivo do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), onde diz que:

Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações prevêm, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (MEC, 2016 ).

Dando prosseguimento ao que se trata de criação dos Campi da UFRRJ, consta no Relatório de Autoavaliação Institucional da UFRRJ (2015, p.7), o seguinte:

...que em 2007 foi submetido ao governo federal um projeto de criação do Campus de Três Rios, esse projeto foi elaborado visando ofertar cursos de graduação de acordo com as características socioeconômicas e culturais da população daquela região. Em 2009, através do Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), foi criada a unidade de Três Rios com os cursos de graduação em Administração e Ciências Econômicas. Esses cursos já existiam.<sup>2</sup> No mesmo ano foi implantado o curso de Direito. Assim nasceu o décimo primeiro instituto da UFRRJ (UFRRJ, 2015, p.7)

Souza e Otranto (2012, p.1392) ressaltam, “É necessário ainda registrar que o Reuni foi um plano de adesão voluntária, e que cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), por decisão do respectivo Conselho Universitário poderia aderir ou não ao mesmo”.

A importância da criação de mais uma unidade de Instituição Federal de Ensino Superior-IFES na Baixada Fluminense, com objetivo de contribuir com crescimento socioeconômico da região, se torna notória a partir das informações contidas na página do Instituto Multidisciplinar.

O aumento de estudantes matriculados foi de quase 1.000% no período de 2006 a 2010, conforme demonstram os dados divulgados no sítio da instituição:

O sítio divulga: “no ano de 2010 o Instituto Multidisciplinar já contava com mais de 2000 estudantes matriculados nos 11 cursos de graduação presenciais, um a distância, dois mestrados, três cursos de especialização e inúmeros projetos e atividades de pesquisa e extensão”<sup>3</sup> (UFRRJ, 2016, e.).

Outros fatos importantes se deram no decorrer dos anos na UFRRJ. No período de 2010- 2012, a UFRRJ empenhou-se a discutir e implementar procedimentos de forma atender às necessidade de acompanhar o grande processo de expansão, que vem ocorrendo desde 2006.

Em 2010 a Instituição dedicou-se a debater a reforma do Estatuto, que passou a vigorar em abril de 2011. Ainda, no ano de 2011, deu-se início a discussão para elaboração do Regimento Geral e a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional. Destaca-se que o Estatuto da UFRRJ foi aprovado pela da Deliberação 015 de 23 de março de 2012. Esses instrumentos legais deram uma nova configuração à universidade, que legitima a sua realidade multicampi e, para tal, criou novos mecanismos para dinamizar a sua gestão. (UFRRJ, 2016).

O ano de 2012 foi muito conturbado para a UFRRJ, a instituição passou uma paralisação de estudantes e servidores de aproximadamente três meses. Isso dificultou os encaminhamentos das ações que estavam em andamento como a elaboração do novo Processo de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Diretor Participativo (PDP). (UFRRJ, 2013.f).

No ano de 2013, a UFRRJ ainda sofreu o reflexo da paralisação do ano anterior, foi um ano diferente, pois nele tiveram três semestres letivos, o segundo semestre de 2012 foi

---

<sup>2</sup> Destaca-se que 1998 já tinha ocorrido em Três Rios, a instalação, no Colégio Entre Rios, dos cursos de Ciências Econômicas e Administração, que funcionavam como turmas fora de sede, ligadas ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, em Seropédica.

<sup>3</sup> No primeiro semestre do ano de 2016, Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, Campus Nova Iguaçu conta com 3.064 estudantes matriculados na graduação.



concluído em 2013, assim como o semestre de 2013 foi concluído em 2014, o que trouxe muitos problemas de ordem administrativa e na execução orçamentária. Apesar de toda problemática, foi criado nesse mesmo ano a Pró-Reitoria Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional – PROPLADI, o mesmo foi elaborado e aprovado de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, com vistas a sua constante adequação às demandas institucionais, num processo de autoavaliação, que deveria ser iniciado em 2014. (UFRRJ, 2014)

No ano de 2014 deu-se início a vários cursos de pós-graduação. Isso representa um crescimento contínuo no oferecimento do ensino de pós-graduação que amplia o fortalecimento da graduação nas diversas áreas do conhecimento presentes na UFRRJ. Além de investir na criação de cursos, a instituição também desenvolveu novas parcerias nacionais e internacionais, buscou-se fortalecer os programas de intercâmbio já existentes e criar condições objetivas para um processo de internacionalização mais efetivo. Deu continuidade ao empenho no Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI e no apoio às ações ao Programa Ciência sem Fronteiras, aderindo também ao Programa Inglês sem Fronteiras. (UFRRJ, 2015).

De acordo com o Relatório de Gestão de 2015, a UFRRJ passou problemas sérios por conta do contingenciamento orçamentário, porém apesar desse quadro negativo a comunidade acadêmica não mediu esforços para atender à Missão e os Objetivos da UFRRJ.

Em 2015, a UFRRJ ofereceu 56 cursos presenciais regulares; 41 no campus Seropédica, 11 no Campus Nova Iguaçu e 04 no campus Três Rios. Participando do Consórcio CEDERJ, continuou ofertando os cursos de Administração e de Turismo, ambos na modalidade de ensino à distância.

O quadro 1 apresenta o quantitativo de cursos de graduação na UFRRJ.

**Quadro 1 - Cursos de Graduação da UFRRJ em 2015.**

<b>Cursos de Graduação:</b> 56 cursos presenciais 02 na modalidade à distância – Administração e Licenciatura em Turismo, totalizando 58 cursos de graduação na UFRRJ.
<b>TOTAL DE VAGAS OFERTADAS EM 2015: 3.620 vagas :</b>
Edital SISU: 2000 vagas no primeiro semestre e 1.490 no segundo semestre ;
Licenciatura em Educação do Campo: 80 vagas;
Licenciatura em Belas Artes: 25 vagas no primeiro semestre e 25 vagas no segundo semestre;
<b>Ensino de Graduação na modalidade presencial: 16.065 Alunos Matriculados:</b>
Campus Seropédica: 11.676 alunos
Campus Nova Iguaçu: 3.577 alunos
Campus Três Rios: 812 alunos
<b>Ensino de Graduação na modalidade à distância: 4.647 alunos.</b>
<b>Total de alunos com matrícula trancada: 3.725 alunos, sendo:</b> Alunos na Modalidade Presencial: 1686 e Alunos na Modalidade à Distância: 2039.

Fonte PROGRAD – Módulo Acadêmico – UFRRJ, CPA, Relatório de Autoavaliação (2016).

Isto posto, destaca-se que ,

“ao longo dos anos a UFRRJ tem tido papel de evidências nas mais diferentes áreas do conhecimento, produzindo saber e cultura, formando profissionais e desenvolvendo ações de abrangência loco-regional, nacional e internacional, cumprindo sua missão institucional junto ao desenvolvimento do país” (UFRRJ, 2016, d.)

A fim de ilustrar esta expansão, a tabela a seguir mostra a evolução dos cursos de graduação da UFRRJ, em número de cursos e número de matriculados, comparando o número de matrículas ano de 2009 com o respectivo número de matrículas em 2015.

**Tabela 1 - A Evolução dos Cursos de Graduação Presenciais da UFRRJ**

Campus	Números de cursos e Alunos matriculados na Graduação presencial			
	nº de cursos 2009	nº de cursos 2015	nº de matriculados 2009	nº de matriculados 2015
Seropédica	26	41	6.647	10.090
Nova Iguaçu	09	11	1.668	3.163
Três Rios	03	04	367	697
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>56</b>	<b>8.682</b>	<b>13.950</b>

Fontes de informação: Tabela elaborado pela autora, através do Relatório de Gestão 2009 e 2015 (2016)

A tabela 1 demonstra que a UFRRJ parece ter atendido um dos objetivos do Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), que foi o aumento de criação de cursos e número de vagas. A UFRRJ ofertava em 2009 cerca de 38 cursos, criando 18 novos cursos, em 2015 passou a ofertar um total de 56 cursos, apresentando um crescimento neste período de 47.36% na oferta de cursos. Onde impacto maior foi no Campus Seropédica, que passou de 26 para 41 cursos. Observa-se que no mesmo período o crescimento no número de matrículas passou de 8.682 em 2009 para 13.950 em 2015, ampliando principalmente vagas na oferta dos cursos de licenciatura. Entretanto, faz-se necessário manter o compromisso de qualidade na oferta da educação superior. Pois, a infraestrutura e a estrutura administrativa na instituição não cresceram proporcionalmente para acompanhar esta demanda de aumento de cursos, de alunos e de docentes.

O número de matrículas nos cursos na modalidade EAD também se ampliou na UFRRJ acompanhando uma tendência nacional, como mostra a tabela 2.

**Tabela 2 - A Evolução dos Cursos de Graduação a Distância da UFRRJ: Consórcio CEDERJ.**

Campus	Números de cursos e Alunos matriculados na Graduação a Distância			
	Nº de cursos 2009	Nº de cursos 2015	Nº de matriculados 2009	Nº de matriculados 2015
Administração	01	01	1.942	5.575
Turismo	01	01	320	1.363
<b>TOTAL</b>			<b>2.262</b>	<b>6.938</b>

Fontes de informação: Tabela elaborada pela autora, através do Relatório de Gestão 2009 e 2015 (2016)

A tabela 2 apresenta que os cursos de Ensino a Distância (EAD) passaram de um total de 2.262 matriculados em 2008, para 6.938 alunos. Com um aumento de mais de 300% no quantitativo de matrículas. Entretanto, o número de cursos permaneceu o mesmo. Ressalta-se, que com o Consórcio CECIERJ-CEDERJ a UFRRJ atende alunos de todos os cursos de licenciatura das universidades públicas integrantes: UERJ, UENF, UNIRIO, UFRJ, UFF e UFRRJ, ficando responsável pela oferta das disciplinas pedagógicas.

No ano de 2016, ano desta pesquisa, destaca-se que destes convênios realizados, a UFRRJ se mantém ainda nos municípios de Nova Iguaçu e Três Rios. Estes convênios originaram a criação de campus fora de sede nestes dois municípios e que constituem uma inserção importante da instituição nessas localidades e seus entorno oferecendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Dando prosseguimento a contextualização deste estudo, narraremos a seguir uma descrição do ensino de pós-graduação na UFRRJ, para a partir daí situarmos a criação do PPGA, lócus desta investigação.

### 2.3.2. A Criação dos Cursos de Pós-Graduação na Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRRJ é responsável pela coordenação e supervisão das atividades de pesquisa e ensino na pós-graduação.

Os primeiros cursos de pós-graduação, *Stricto Sensu* na UFRRJ iniciaram as suas atividades em 1965 na área de Ciências Agrárias. (UFRRJ,CPA-2015).

No quadro 2 abaixo foram listados todos os cursos de pós-graduação oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação da UFRRJ considerando o ano base de 2015 com seu respectivo ano de criação.

**Quadro 2 - Panorama da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ.**

Nº de cursos Pós-Graduação	FS Cursos/Período de criação	F% Cursos/Período de criação
1965 – 1985	06	18,18%
1986 – 2005	07	21,21%
2006 – 2015	20	60,60%
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Fonte de informação: Quadro elaborado pela autora, através da página dos programas na web (2016).

Após o Reuni, a pós-graduação também passou por um período de expansão. Conforme disponibilizado no quadro 2, houve um aumento significativo de novos Programas dentro da Instituição.

A partir de 2006, as atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFRRJ se destacaram cada vez mais em todos os Campi. Este aspecto se refletiu no aumento do número de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* criados. Observa-se que o quantitativo de Programas oferecidos na modalidade *Stricto Sensu* saltou de 06 cursos no período de 1965 a 1985, para 33 Programas em 2015. Destaca-se que o PPGA foi criado em 2003, no período de 1986-2005, período em que um total de 07 cursos de Pós-Graduação da UFRRJ foram criados.

Outra análise que podemos fazer é a do crescimento total da Pós-Graduação na UFRRJ neste período, que foi bastante expressivo, pois entre 1965-2015 a oferta de cursos na área cresceu expressivamente, passando da oferta de 06 cursos de Pós-Graduação para um total de 33 cursos de Pós-Graduação.

Dentro dessas perspectivas, a UFRRJ vem crescendo em todos os segmentos, o que gera impacto não só no aumento de cursos. Tal crescimento impõe ao sistema a necessidade de nomeação de servidores docentes, técnico-administrativos, bem como funcionários terceirizados.

O período entre os anos de 2006-2015 foi marcante devido ao número expressivo de criação de cursos de pós-graduação, como já apresentado anteriormente através do quadro 2. Vale destacar também, o aumento da oferta de bolsas para os Programas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), Programa de Iniciação Científica Institucional (PROIC), Programa

de Bolsas para o Jardim Botânico da UFRRJ, totalizando 289 bolsas, inclusive 10 bolsas do Programa Nacional de Pós-Doutorado-PNPD/CAPES. (UFRRJ, 2015)

As informações referentes às bolsas foram ratificadas com a publicação no sítio [brasil.gov](http://brasil.gov), que descreveu: “Em 2011, foram concedidas mais de 72 mil bolsas de pós-graduação e 30 mil no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Já em 2012, foram mais de 127 mil bolsas em todas as modalidades”. (PORTAL BRASIL 2013).

Esta política pública parece ter contribuído para o expressivo aumento da Pós-Graduação na UFRRJ neste período considerado.

A seguir apresentaremos um quadro demonstrativo de todos os cursos em de Pós-Graduação, *stricto sensu*, com suas respectivas data de criação do curso de mestrado e doutorado, respectivamente, e que se encontram em pleno funcionamento.

**Quadro 3 - Cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ e seus respectivos anos de criação**

1965-1985 Mestrado/Doutorado	1986-2005 Mestrado/Doutorado	2006-2015 Mestrado/Doutorado
<p>Agronomia (Ciências do Solo) 1965/1977 Ciências Veterinária-PV 1965/1977</p> <p>Química<sup>4</sup>1965/1993 Fitotecnia 1969/1989</p> <p>Ciência e Tecnologia de Alimentos 1976/2005 Ciências Sociais em Desenv. Agricultura e Sociedade 1977/1995</p>	<p>Ciências Ambientais e Florestais 1975/2007 Biologia Animal 1995/2000</p> <p>Engenharia Química 1999 Gestão e Estratégia 2000 <b>Educação Agrícola 2003</b>(grifo nosso) Medicina Veterinária (PCC) 2005/2011 Zootecnia 1996/2009</p>	<p>Fitossanidade e Biotecnologia Aplicada 2008 Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares 2008/2015 Ciência Tecnologia e Inovação em Agropecuária 2008 História 2008/2014 Agricultura Orgânica 2009 Multicêntrico em Ciências Fisiológicas 2009/2015 Psicologia 2011</p> <p>Modelagem Matemática e Computacional 2011</p> <p>Práticas em Desenvolvimento Sustentável 2011 Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas 2011 Ciências Fisiológicas 2013/2015 Letras 2012 Ciências Sociais 2012 Administração 2013 Filosofia 2013 Ensino de História 2013 Engenharia Agrícola e Ambiental 2013 Matemática em Rede Nacional 2014 Educação em Ciências e Matemática 2015 Geografia 2015</p>

Fonte de informação: Quadro elaborado pela autora, através da página dos programas na web (2016).

<sup>4</sup>Curso de Pós-Graduação em Química Orgânica, na Cadeira de Tecnologia (nome antigo). Em janeiro de 2008, a CAPES através do OFÍCIO/CAA/Nº 027- 03/2008, aprovou a alteração do nome do Programa, que passou a ser denominado Programa de Pós-Graduação em Química.

Ainda dentro do ano de 2012, conforme Relatório de Gestão do referido ano, a Pós-Graduação se dedicou em articular a Reformulação do Regimento dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ e a Formulação do Regimento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

Além da oferta de cursos de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, destacou-se também para as finalidades deste estudo, a oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação da UFRRJ em 2015, listados quadro 4.

**Quadro 4 - Cursos de Pós-Graduação em nível de *Lato Sensu***

<b>CURSO</b>
Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável em Assentamentos
Docência na Educação Infantil
Ensino de Leitura e Produção Textual
Ensino de Matemática
Estatística Aplicada
Gestão e Estratégias no Agronegócio
Lutas
Residência em Medicina Veterinária
Educação Infantil
Ensino de Física
Uniafro
Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola

Destaca-se que no ano de 2015, além dos cursos citados no quadro 4, também foram ofertados os cursos Contação de Histórias no Imaginário Social, MBA Gestão em Hotelaria e Pedagogia da Educação Física e do Esporte, porém sua oferta foi encerrada neste ano.

Esta trajetória de crescimento da Pós-Graduação na UFRRJ parece ser muito importante para a consolidação das linhas de pesquisa nas áreas do conhecimento.

Como dito no capítulo referente à Pós-Graduação da UFRRJ, o **Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA** foi criado no ano de 2003. Entretanto, destaca-se a experiência acumulada da UFRRJ desde 1965 na área de Ciências Agrárias, notadamente em Agronomia e Medicina Veterinária. Esses fatores aliados à trajetória de criação na década de 1970, inclusive com o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) foram fatores determinantes para a criação do PPGEA, na área de Educação Agrícola.

A seguir faremos um breve histórico do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)

#### **2.4. O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA da UFRRJ- *Lócus da Investigação:***

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar o perfil dos Mestres formados pelo PPGEA da área de Educação e Gestão, situando a sua atuação profissional após a conclusão do mestrado. Dentro deste prisma torna-se necessário fazer um breve relato de como surgiu o referido programa.

Os primeiros passos de criação do PPGEA nasceram de estudos de pesquisa da Professora Dra. Sandra Barros Sanchez, Professora do Colégio Técnico da Universidade Rural, graduada no curso de Licenciatura em Ciências Agrícola, no ano de 1986. A professora, em 1996, ingressou no curso de Pós-Graduação em Agronomia – Ciência do Solo, *Stricto Sensu*, em nível de mestrado, atuando na linha de pesquisa “Metodologia do Ensino e da Pesquisa” primeira aluna inscrita, sob orientação do Professor Doutor Gabriel de

Araujo Santos. Obteve o título de mestre no ano de 1998, com defesa da Dissertação intitulada “Ensino e Pesquisa em Escolas Agrícolas”. No mesmo ano ingressou no Doutorado, no mesmo curso, atuando na mesma linha de pesquisa e com o mesmo orientador.

Segundo Sanchez (2002, p. 94), a partir da pesquisa realizada durante o curso de mestrado, nesta ocasião pôde realizar visitas a sete (07) instituições de ensino profissional agrícola. Nessa oportunidade a autora evidenciou fatores cruciais que impossibilitavam os profissionais daquelas instituições frequentarem os cursos de mestrados. Três deles foram: 1- os cursos de pós-graduação oferecidos não atendiam as necessidades de suas instituições; 2- a grande dificuldade de liberação ou afastamento dos profissionais para se capacitar e; 3- a dificuldade de integração entre as áreas básicas e aplicadas.

Essas observações foram ponto de partida para se pensar na necessidade de criar um curso específico em nível de mestrado para capacitar profissionais dessa área.

De acordo com relato do orientador da autora, a proposta da pesquisa o levou a se capacitar em nível de pós-doutorado, assim, buscou essa oportunidade na *Ecole National e de Formation Agronomique - TOULOUSE-Fr*; onde se desenvolvia a formação de profissionais para atuarem especificamente na educação profissional agrícola na modalidade da Pedagogia da Alternância.<sup>5</sup>

Dando continuidade aos estudos na área, no ano de 2002, a Professora Sandra Barros Sanchez, defendeu sua tese de doutorado, no Programa de Pós- Graduação em Agronomia – Ciência do Solo da UFRRJ, intitulada “Conceito, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da educação profissional agrícola”.

Com base em estudos e pesquisas desenvolvidas em nível de pós-doutorado pelo Prof. Dr. Gabriel de Araujo Santos, com a parceria de docentes-pesquisadores da ENFA – *Ecole National e de Formation Agronomique* e com a colaboração de um grupo de docentes pesquisadores da UFRRJ, foi proposto no ano de 2003 a criação do Programa de Mestrado em Educação Agrícola (PPGEA), tendo como principal público-alvo, profissionais da educação e gestores das Escolas Agrotécnicas Federais à época.

Assim, o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, *Stricto Sensu*, foi criado em 2003, em nível de mestrado, através da Deliberação nº 22 de 22/04/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRRJ, credenciado pela CAPES na reunião do Conselho Técnico Científico - CTC de 15 de setembro de 2005<sup>6</sup> e homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008) (proc. 23.000.013362/2009-11), tendo sua 1ª avaliação da CAPES no ano de 2007, referente ao triênio 2004/2006. O PPGEA até 22/12/2015 formou 21 turmas e titulou 555 mestres.

A seguir apresentaremos o quadro demonstrativo da demanda do PPGEA anualmente.

---

<sup>5</sup> A Pedagogia da Alternância surgiu na França no ano de 1935 por um pequeno grupo de agricultor. A idéia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família.

<sup>6</sup> “criado em 2003 sob a denominação de mestrado em Educação Profissional Agrícola e que, após análise da proposta de reestruturação do curso ser avaliada, recebeu o credenciamento, por parte da CAPES, para seu funcionamento como Mestrado em Educação Agrícola”. (RELATÓRIO DE GESTÃO de 2008)

**Quadro 5** - Demonstrativos de número de inscritos, matriculados e titulados no PPGEA no período de 2003 – 2015.

<b>Turma</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Selecionados</b>	<b>Titulados</b>
2003	80	69	---
2004	35	18	01
2005	Não abriu turma		67
2006-1	79	35	16
2006-2	23	21	
2007-1	91	35	6
2007-2	126	35	
2008-1	89	35	45
2008-2	111	35	
2009-1	116	35	47
2009-2	98	35	
2010-1	136	41	77
2010-2	141	33	
2011-1	111	45	71
2011-2	51	11	
2012-1	47	30	52
2012-2	81	39	
2013-1	Não abriu turma		63
2013-2	139	80	
2014-1	47	36	49
2014-2	103	47	
2015-1	Não abriu turma		61
2015-2	134	35	
<b>TOTAL</b>	<b>1.838</b>	<b>750</b>	<b>555</b>

Fonte: Documentos da secretaria do Programa (elaborado pela autora)

No quadro 5 apresentamos o número de inscritos, matriculados e de titulados no PPGEA, em cada ano, no período de 2003 – 2015.

A inscrição para seleção dos interessados a cursar o PPGEA obedece às normas constantes em edital. O processo seletivo é composto de 3 etapas: A primeira: avaliação dos documentos exigidos, a segunda: análise de projeto, o projeto normalmente é elaborado pelo candidato a partir da problemática identificada dentro da sua realidade e a terceira: entrevista.

Para melhor compreensão do texto discorreremos um breve histórico da evolução do sistema da educação profissional no Brasil, por considerar público alvo do Programa.

Segundo Paiva (2015), para atender as necessidades causadas pelo crescimento do Brasil com a agricultura, em 1909 foi criado pelo então Presidente Nilo Peçanha as Escolas de Aprendiz e Artífices.

Prosseguindo o crescimento, em 1959 criaram-se as Escolas Técnicas Federais com finalidade de atender as demandas na área das indústrias. Em paralelo surgiram projetos para criação de Escolas Agrícolas, que tinham a finalidade de atender a formação profissional na área agrícola.

Em 1978 as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET.

Em julho de 2008 foi encaminhado ao Congresso Nacional um Projeto de Lei propondo a criação dos Institutos Federais.



Assim, segundo PAIVA, 2015,

Dados os interesses do governo e parte das necessidades das instituições sanadas, o referido Projeto de Lei foi aprovado em dezembro do mesmo ano, fazendo surgir mais uma instituição no cenário da educação do Brasil através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Nesta composição legal, originaram-se **38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, formado por meio de **85 instituições de ensino de diferentes naturezas**. Deste modo, os Instituto Federais surgiram mediante a aglutinação de todas as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 31 dentre os 33 CEFETs existentes, sete Escolas Técnicas Federais (ETFs) e oito entre as 32 Escolas vinculadas às Universidades Federais (ETVs). (PAIVA, 2015, p.91)

Ressalta-se que esse marco foi fundamental para o crescimento do PPGEA.

A seguir apresentaremos as Instituições que participaram da formação de mestrado no PPGEA no período de 2003-2015.

No ano de **2003**, a primeira turma foi composta por profissionais de Instituições diversas e de diversificadas regiões do país.

CEFETs: Urutaí-GO, Rio Pomba-MG, Uberaba-MG, Bambuí-MG, Bento Gonçalves-RS, Belém-PA, Rio de Janeiro-RJ, Manaus-AM, Colégio Técnico da Universidade Rural-CTUR, Ministério da Educação-DF, Fazenda Palmital –Urutaí-GO; EAFs: Alegre-ES, Colatina-ES, Colorado do Oeste-RO, Salinas-MG, Uberlândia-MG.

No ano de **2004**, a turma foi composta por profissionais das seguintes Instituições: Colégio Técnico da Universidade Rural-CTUR; CEFETS: Rio Pomba-MG, Bambuí-MG, Vitória-ES; EAFs, Alegre-ES, Santa Teresa-ES e Barbacena-MG.

No ano de **2005**, o PPGEA não formou turma.

No ano de **2006-1**, a turma foi constituída por profissionais do CEFET-RR, EAFs: Senhor do Bonfim-BA; Salinas-MG, Januária-MG, São João Evangelista-MG, Colégio Técnico da Universidade Rural e Demanda Social.

Ressalta-se, que nesse ano, iniciou-se a oferta de vagas para Demanda Social.

No ano de **2006-2**, a turma foi formada por profissionais do Colégio Agrícola de Araquari e Camboriu e Escola Agrícola Senador C. G de Oliveira.

A seguir apresentaremos o Edital Turma Especial 01/2007, que ofertou vagas para a região Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Destaca-se que a inserção do PPGEA nessa região, onde é a considerada mais desprovida de oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado, pode ter ajudado no índice de crescimento de mestres.

Vale ressaltar que no período de 2007 - 2010, o programa atendeu a uma chamada da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, e que os polos foram definidos para atender à formação em nível Nacional. Foram distribuídos em quatro Polos: Nordeste (PE/ Vitória de Santo Antão); Centro-Oeste/Norte (Urutai), e, no ano de 2009, o Polo Manaus/AM; Sudeste(Seropédica/RJ) e Sul (Sertão/RS)

No ano de **2007-1**, a turma foi constituída por profissionais de instituições de ensino: EAFs Castanhal-PA, São Cristovão-SE, Senhor do Bonfim-BA, São Luis, Codó, Antonio José Teixeira-BA, Araguatins-TO, São Gabriel da Cachoeira-AM, Manaus-AM, Satuba-AL, Porto Velho-RO, Catu-BA, Belo Jardim-PE, Iguatu-CE, Crato-CE, Ceres-GO, Sousa PB, Santa Inês-BA, Guanambi, CEFETs: Boa Vista-RO, Urutaí, Rio Verde-GO, Petrolina-PE, CODAI/UFRPE, Colégio Agrícola de Floriano-UFPI .

A turma de **2007-2**, foi composta por: CEFET Bambuí, Colégio Técnico da Universidade Rural; Demanda Social, EAF Barbacena – MG; EAF Concórdia-SC, EAF Rio Grande do Sul-SC; EAF Campus Sombrio; IFSudeste MG Campus Rio Pomba, Januária; IFES Campus Colatina, Santa Teresa e Alegre; IFFarroupilha Campus São Vicente e Alegrete; IFRJ Campus Pinheiral; IFRS Campus Sertão e Bento Gonçalves; IFTM Campus

Uberlândia; UFF Colégio Agrícola IBB; UFRRJ; UFSC Colégio Agrícola Camboriu; UFSM Colégio Agrícola Frederico Westphalen; UTFPR Campus Dois Vizinhos.

No ano de **2008-1**, o programa atendeu aos ingressos de várias Instituições: CEFET – Petrolina; EAF-PE Barreiros, Jardim; EAF-Vitória de Santo Antão; EAF-RO Colorado do Oeste; EAF-CE Crato e Iguatu, EAF-BA Santa Inês e Senhor do Bonfim; EAF-SE São Cristovão EAF- AM Manaus e São Gabriel da Cachoeira; EAF-MA São Luis e Codó; Escola Técnica Federal de Palmas ; IFAL Satuba; IFMT Cáceres.; IFPA Castanhal IFTO Palmas e Araguatins.

No ano de **2008-2**, o PPGEA atendeu aos ingressos da Demanda Social.

No ano de **2009-1**, o programa atendeu aos ingressos das seguintes Instituições: ETFBSB- Campus Planaltina, IFET- Roraima, IFET Urutaí, IFET Paraiso, CEFETs Campus Petrolina-PE, Campus Santo Antonio, Campus Novo Parecis, EAFs Araguatins, Vitória, Vitoria de Santo Antão, Codó, São Gabriel da Cachoeira, Satuba, Iguatu, Guanambi, Senhor do Bonfim, Manaus, Barreiros, Santa Inês, São Luis, São Cristovão, Santa Inês IFE Aracaju.

No ano de **2009-2**, o programa atendeu aos ingressos das seguintes Instituições: IFFarroupilhas Campus Alegrete, Campus São Vicente do Sul, IFC- Campus Santa Rosa do Sul -, IFECT Campus São João Evangelista, Colatina, Januária UFRRJ, IFES- Campus Alegre, Santa Teresa, IFET Concórdia, Barbacena , Uberlândia, IFRS Campus Sertão, CEDAF/UFV Florestal.

No ano de **2010-1**, o programa atendeu aos ingressos das seguintes Instituições: IFB- Campus Catu, Campus Planaltina ,IFMT Campos Novo Parecis, IFRR- Campus Boa Vista, IFTO- Campus Paraiso, Campus Palmas, IFPE Campus Vitoria de Santo Antão, Barreiros IFRO- Campus Colorado, IFPA- Campus Castanhal, IFCE Campus Crato, Iguatu, IFM- Campus Codó, IFSertão Pernambuco, IFSE- Campus São Cristovão, IFG- Campus Urutaí, IFGO- Campus Ceres, UFPI, IFB- Campus Santa Inês e Campus Guanambi.

No ano de **2010-2**, o programa atendeu aos ingressos das seguintes Instituições: IFNMG- Campus Junária, São João Evangelista, Salinas, UTFPR- Campus Dois Irmãos, IFTM- Campus Uberaba e Campus Uberlândia, IFFarroupilhas – Campus Alegrete e Campus São Vicente do Sul, IFET- Campus Rio do Sul, IFES-Campus Santa Teresa e Itapina, IFSM- Campus Rio Pomba, IFMA-Campus Zé Doca, IFC- Campus Sombrio, IFRJ, Campus Pinheiral.

Destaca-se que até o ano de 2010 os convênios eram realizados através da com a SETEC/MEC. A partir desse ano, passaram a ser realizados direto com os Institutos Federais de Educação.

No ano de **2011-1**, o programa atendeu aos ingressos das seguintes Instituições: – IFRR- Campus Novo Paraiso, Amajari e Boa Vista; IFMT-Campus Confresa, Pontes e Lacerda, Cuiabá, Campo Novo, Cáceres, Juina, São Vicente, Parecis, Santo Antonio Leverger.

No ano de **2011-2**, o PPGEA atendeu aos ingressos da Demanda Social.

No ano de **2012-1** – o programa atendeu aos ingressos das seguintes Instituições: IFAC- Campus Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Xapuri e Serra Madureira; IFRO-Campus Ji Paraná, Cacoal, Colorado do Oeste, Ariquemes e Porto Velho.

No ano de **2012-2** , o PPGEA atendeu aos ingressos da Demanda Social.

No ano de **2013-2**, o programa atendeu aos ingressos da Demanda Social e das seguintes Instituições federais: UFRPE, IFES e IFF

No ano de **2014-1**, o programa atendeu aos ingressos das seguintes Instituições: IFAM – Campus Tabatinga, Maués e Coari

No ano de **2014-2**, o PPGEA atendeu aos ingressos da Demanda Social e do IFAP.

No ano de **2015-2**, o programa atendeu aos ingressos da Demanda Social e IFPA.

Destacou-se neste período, a dimensão da inserção do PPGEA nas mais diversas instituições e regiões do Brasil, colaborando na formação de quadros para a educação superior.

Vale ressaltar que o currículo do curso é organizado a partir de seminários realizados nas regiões, onde foram firmados os convênios PPGEA/Instituição, de forma a identificar às necessidades da comunidade, inclusive priorizando questões locais, bem como avaliar a infraestrutura, para instalação do corpo docente do Programa, onde ocorrerão as aulas.

A seguir apresentaremos o mesmo quadro anterior, porém organizado nos períodos de 2003-2006, 2007-2009 e 2010-2012, de forma representar trienalmente os dados.

**Quadro 6 - Quadro de número de inscritos, matriculados e de defesas**

<b>Período</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Titulados</b>
2003-2006	217	143	84
2007-2009	631	210	98
2010-2012	567	199	200
<b>TOTAL</b>	<b>1.415</b>	<b>552</b>	<b>382</b>

Fonte: Documentos da Secretaria Acadêmica do PPGEA/UFRRJ (elaborado pela autora em 2016)

O quadro 6 nos apresenta a representatividade do período que se refere a pesquisa de forma agrupada. Neste quadro percebeu-se com mais clareza um crescimento expressivo do número de inscrições no PPGEA. Partimos de 217 inscritos no Programa no triênio de 2003-2006, para 631 inscritos no triênio 2007-2009, chegando a um total de 1.415 inscritos nos triênios pesquisados, demonstrando um número expressivo de candidatos interessados em cursar o PPGEA.

O número de titulados cresceu de forma significativa, partindo de 84 no primeiro triênio, para 98 no segundo triênio e chegando a 200 mestres titulados no terceiro triênio. O crescimento total foi de 138,9%, no número de defesas e na titulação dos mestres.

Segundo o Relatório da CAPES/PPGEA/UFRRJ, 2014, para qualificar as turmas criadas, o PPGEA contou com o quadro de 26 docentes permanentes e 12 colaboradores no terceiro triênio. Destaca-se que um novo quadro encontra-se em fase de reformulação para o próximo quadriênio que corresponde ao período de 2013-2017.

Continuando a historicizar o PPGEA apresentaremos a seguir os objetivos, metodologia e estrutura curricular do programa:

Os objetivos do PPGEA são:

**Objetivo Geral do PPGEA:** “Promover a formação e capacitação de profissionais da Educação, profissional e tecnológico em nível de Pós-Graduação para que possam desenvolver criticamente suas potencialidades, competências e saberes inerentes e próprios à função docente.”

**Objetivos Específicos do PPGEA:** 1 Formar professores e técnicos para atuarem na educação básica e superior, técnica e tecnológica, no que concerne às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional, dentro de uma perspectiva crítica da educação;. 2. Aperfeiçoar a formação técnico-científica com ênfase na Educação Agrícola; 3. Formar indivíduos, (atores sociais) competentes, capazes de tomar decisões, de elaborar diagnóstico e determinar ações dentro de um processo integrador e criativo; 4. Formar docentes e profissionais da educação de forma crítica, centrada no ensino e na investigação inter e transdisciplinar; 5. Sistematizar e sintetizar os conteúdos culturais, buscando solucionar problemas, reelaborar conceitos e desenvolver atitudes propositivas; 6. Compreender o universo escolar na sua função social, emancipadora e na diversidade das expressões culturais. 7. Desenvolver interesse e participara dos assuntos acadêmicos e administrativos. 8 Ser um sujeito histórico que participe do desenvolvimento local e

regional, integrando a Escolar no todo social (RELATÓRIO CAPES/PPGEA, 2014, p.1)

Segundo o projeto pedagógico do PPGEA, o programa utiliza como princípios de ensino, uma educação contextualizadora, focada nos princípios da interdisciplinaridade e na interação orientador-orientando.

A metodologia de ensino predominante no programa é a Pedagogia da Alternância: Neste tipo de pedagogia, as atividades acadêmicas são desenvolvidas em tempo – Sede do Programa, Pólo de formação e/ou na instituição de origem do mestrando; alternando o tempo universidade e o tempo instituição/comunidade, onde o mestrando aplica os conhecimentos obtidos na sua realidade de trabalho. Destaca-se que “o programa se desenvolve em alternância entre o Pólo de Formação (Sede) e o mundo da prática profissional docente e tecnológica”( RELATÓRIO TRIENAL 2013 CAPES, 2014)

O mestrando desenvolve ainda atividades em instituições agrícolas e congêneres diferentes daquelas de origem dos mestrandos, bem como em unidades de produção agrícola: empresa rural, ONG que tenha relação com o mundo agrícola, estação experimental ou instituição de extensão. (CAPES, 2014)

Outro princípio do PPGEA é a “Educação Assistida”, onde orientador e orientando mantém um vínculo de trabalho e contatos periódicos, com a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento nas áreas de pesquisa do mestrando e a produção da dissertação.

Este trabalho no programa é desenvolvido através da pedagogia de Projeto: onde o mestrando desenvolve seu projeto de pesquisa desde primeiro momento que entra para o programa, sendo estes estudos retirados de questões locais e da área de conhecimento do estudante.

De acordo com o art. 18 do Regulamento do PPGEA, o tempo de formação do Curso de Mestrado do PPGEA é entre 18 e 24 meses (72 a 96 semanas). Divididos em V Módulos, tendo 10 semanas de formação, alternando atividades de ensino, pesquisa e as atribuições profissionais são presenciais com carga horária de 40 horas semanais e ocorrem num intervalo de 30 a 45 dias entre elas, seja na Sede do Programa e/ou nos Pólos de atividades dos Institutos Federais conveniados. A carga horária total do curso é de 510 horas de formação.

A estrutura do PPGEA será apresentada a seguir, com base nas informações constantes no Relatório Trienal da CAPES/PPGEA, 2013:

A estrutura curricular do programa está organizada em cinco módulos, a saber:

**O módulo I:** discute os fundamentos da educação e multidisciplinaridade (Filosofia e Educação, Sociologia e Educação, Psicologia e Educação, Antropologia e Educação, História e Educação), teorias e práticas educativas, políticas públicas, avaliação e gestão da educação e conteúdos específicos da área de educação agrícola, técnica e tecnológica. \* Pedagogia para educação agropecuária 04: créditos (obrigatória) \* Didática do ensino agropecuário: 04 créditos (obrigatória) \* Psicologia da aprendizagem: 03 créditos (obrigatória)..(CAPES, 2014, p.2)

O objetivo principal deste módulo é fornecer ao mestrando uma visão ampliada dos processos educacionais, seus fundamentos e práticas pedagógicas, dentro do objetivo de formar o professor e pesquisador.

**O módulo II:** está organizado com uma disciplina obrigatória na área de concentração de educação agrícola e as demais como disciplinas específicas, escolhidas conforme o eixo temático e com a linha de pesquisa trabalhada pelo estudante (04 créditos). Além de serem disciplinas obrigatórias para a área de concentração, estas são ofertadas como optativas para as demais áreas.\*Introdução a abordagem sistêmica: 01 crédito; \*Educação e Sociedade: 03 créditos;\*Agricultura e Meio ambiente: 03 créditos; \* Ensino da produção vegetal -03 créditos; \* Ensino da produção animal: 03 créditos;\*Ensino da Agroindústria: 03créditos(obrigatória)..(CAPES, 2014, p.2)

Este módulo já busca atender às especificidades da área de formação e da pesquisa do mestrando. Isto é, de revisão, atualização e construção do saber fazer profissional. O objetivo seria uma imersão do mestrando na área de pesquisa de sua dissertação, ampliando os saberes técnicos de sua área de formação profissional, considerando os seus objetivos de formação.

**O módulo III:** está organizado com duas disciplinas obrigatórias para as duas linhas de pesquisa do programa\* Estágio pedagógico: 02 créditos cada (obrigatória); \*Estágio Profissional: 02 créditos (obrigatória); \* Seminário de Intercâmbio de vivências e Experimentadas- trabalhos inter-institucionais, considerando as peculiaridades regionais e locais. ..(CAPES, 2014, p.2)

O módulo de estágio tem como objetivo proporcionar aos mestrandos do PPGEA a vivência com a realidade de outras instituições, possibilitando a troca de experiências tanto no estágio pedagógico, quanto no estágio profissional, devendo o resultado ser apresentado através de seminário.

**O módulo IV:** está composto pelas disciplinas obrigatórias para as cinco áreas de concentração: \* Seminário em Educação Agrícola (02 créditos) que compreende a qualificação dos projetos de mestrado feita por defesa pública, com a participação de banca avaliadora, com 03 professores-doutores, sendo que as discussões são realizadas com a participação de todos os mestrandos, de todas as áreas de concentração do programa. Como suporte para esta disciplina, as atividades de metodologia da pesquisa buscam contribuir com a especificidade dos temas relacionados às dissertações dos mestrandos; \* Trabalho de pesquisa: (02 créditos ), que compreende o desenvolvimento da pesquisa de campo e a construção da dissertação. ..(CAPES, 2014, p.2)

Este módulo implica na elaboração e desenvolvimento individual do projeto de investigação-Qualificação do Projeto.

**O módulo V:** é composto por um processo de avaliação que proporciona ao estudante 01 crédito. Área de concentração- Educação Agrícola Linhas de pesquisa:1- Formação Docente e Políticas para a Educação Agrícola; 2- Metodologia do Ensino e da Pesquisa para a Educação Agrícola; 3-Educação Agrícola, Ambiente e Sociedade; 4- Construção de Saberes na Educação Agrícola; 5- Identidades Culturais, Representações Coletivas e Projetos Educacionais. ..(CAPES, 2014, p.2)

Neste módulo é o momento final onde o mestrando apresenta e defende sua dissertação de mestrado desenvolvida ao longo do curso, apresentada para uma banca de professores-doutores, sendo 2 internos da UFRRJ e um docente externo à UFRRJ.

## **2.5. Distribuição dos Pólos de Atividades do PPGEA**

Desde a sua instituição o PPGEA vem qualificando mestres em todo o Brasil. A seguir apresentaremos o quadro da área de abrangência do Programa, demonstrando que o mesmo leva a qualificação em alguns lugares do Brasil, onde dificilmente a formação continuada clássica alcançaria, visto que os cursos tradicionais de pós-graduação, em sua maioria, se localizam nos grandes centros urbanos e desenvolvem as suas atividades nas suas cidades de origem.

**Quadro 7 - POLOS/INSTITUTO DO PPGEA/UFRRJ (2003 – 2012)**

<b>Pólos/Instituto</b>	<b>Região</b>	<b>Sede Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-MEC/Instituto</b>	<b>Ano 2003-2010</b>	<b>Ano 2011-2012</b>
I	Sudeste	UFRRJ/RJ	x	
II	Centro Oeste	Urutaí/GO	x	
III	Nordeste	Vitória de Santo Antão/PE	x	
IV	Sul	Sertão/RS	x	
V	Norte	Manaus Centro/AM Castanhal/PA	x	
Mato Grosso	Cento-Oeste	Cáceres		x
Acre	Norte	Rio Branco		x
Rondônia	Norte	Porto Velho		x
Amapá	Norte	Macapá		x

**Elaborado pela autora: Fonte Secretaria do PPGEA/ UFRRJ – ano de 2016**

O quadro 7 refere-se as regiões que participaram da formação das turmas, a localização dos respectivos Pólos no período da pesquisa. Destaca-se que nos primeiros anos da criação, o PPGEA (2003-2010) contou com a parceria da SETEC/MEC. Já de 2011 até a presente data, os convênios são firmados direto com os Institutos Federais, de forma a viabilizar a formação continuada dos profissionais das Instituições.

A distribuição das unidades de concentração de aulas eram constituídas dentro de uma região geopolítica, o que cria facilidade para a execução e implementação do programa dentro dos seus aspectos metodológicos. Já o Pólo da região Sudeste concentra-se na UFRRJ-Sede do PPGEA. (proc.23000.013362/2009-11).

Após essa breve apresentação do PPGEA, partiremos para apresentação das avaliações ocorridas nos 3 triênios (2007 – 2010 e 2013) no PPGEA.

## **2.6. Avaliação do Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA**

O PPGEA como um Programa pertencente ao Sistema Nacional de Pós-Graduação vem sendo avaliado a pela CAPES. Apresentaremos a seguir resultados comentados das avaliações que o programa passou no referido período dessa investigação.

No período de 2005 - 2012, o PPGEA passou por três avaliações trienais da CAPES, Abaixo apresentamos quadros demonstrativos dos conceitos atribuídos ao PPGEA.

**Quadro 8** - Demonstrativo da avaliação do PPGEA realizada pela CAPES- TRIÊNIO 2007 (período 2004-2006)

QUESITOS	QUALIDADE DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS	PESO	AVALIAÇÃO DOS INDICADORES - COMISSÃO DA CAPES
Proposta do Programa	Muito Bom	0.00	Bom
Corpo docente	Regular	30.00	Bom
Corpo discente, Teses e Dissertações	Muito Bom	30.00	Bom
Produção Intelectual	Muito Bom	30.00	Regular
Inserção Social	Regular	10.00	Bom
Nota da Comissão	Bom		Bom
Conceito			4

(Fonte: ficha de avaliação da CAPES-2007)

O quadro 8, referente ao relatório da CAPES 2007, o principal argumento para manter o conceito 3 no resultado da avaliação do PPGEA foi de que o PPGEA era um programa recentemente criado, não podendo receber o conceito 4. Entretanto, na descrição dos dados complementares não foi recomendada a visita técnica, com vista dar suporte à consolidação do programa, conforme justificativa abaixo citada.

Trata-se de um programa novo na área de Educação, recomendado em 2005. Ainda apresenta fragilidades importantes que precisam ser resolvidas, em especial: a baixa produção intelectual na área de educação de seu corpo docente e a falta e estabilidade do corpo permanente vinculado à educação. Assim, ainda que pelos dados da ficha de avaliação o conceito fosse bom, a Comissão decidiu recomendar o CONCEITO 3, para o programa.” (BRASIL, CAPES, ficha de avaliação-conceito Conselho de Avaliador-triênio 2004-2006).

Destaca-se que nesse período o programa obteve 84 defesas de dissertações, demonstrando um amadurecimento e um crescimento, aliados à especificidade de seu público-alvo, composto em sua maioria por pessoas mais velhas. Maiores detalhes serão apresentados no capítulo de análise de dados.

A produção intelectual dos docentes do PPGEA, composto por grande parte de recém-doutores na época foi considerada baixa pela CAPES. Nos demais indicadores o programa obteve uma boa avaliação.

Continuando a análise, a seguir apresentaremos os dados do triênio 2007-2009.

**Quadro 9** - Demonstrativo da avaliação do PPGEA realizada pela CAPES- TRIÊNIO 2010 (período 2007-2009)

QUESITOS	QUALIDADE DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS	PESO	AVALIAÇÃO DOS INDICADORES - COMISSÃO DA CAPES
Proposta do Programa	Regular	0.00	Regular
Corpo docente	Regular	15.00	Bom
Corpo discente, Teses e Dissertações	Regular	35.00	Regular
Produção Intelectual	Regular	35.00	Fraco
Inserção Social	Regular	15.00	Regular
Nota da Comissão	Regular		Regular
Conceito			3

(Fonte: ficha de avaliação da CAPES-2010)

O quadro 9, demonstra que na avaliação do triênio de 2010, onde os indicadores: proposta do programa; corpo docente, teses e dissertações; produção intelectual dos docentes e inserção social face às exigências da CAPES apresentaram-se insatisfatórios, nesse triênio, declinando o resultado. Em relação ao indicador corpo docente foi mantido com o conceito “BOM”.

Destaca-se que nesse período o programa apresentou 98 defesas de dissertações, demonstrando uma continuidade do amadurecimento.

Na descrição de dados complementares, novamente não foi recomendada a visita técnica, com vista a dar suporte à consolidação do programa.

Continuando a análise, a seguir apresentaremos os dados do triênio 2010-2012.

**Quadro 10** -Demonstrativo da avaliação do PPGEA realizada pela CAPES- TRIÊNIO 2013  
(período 2010-2012)

<b>QUESITOS</b>	<b>QUALIDADE DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>PESO</b>	<b>AValiação DOS INDICADORES - COMISSÃO DA CAPES</b>
Proposta do programa	Regular	0.00	Bom
Corpo docente	Bom	15.00	Bom
Corpo docente, Teses e Dissertações	Muito bom	35.00	Bom
Produção Intelectual	Deficiente	35.00	Fraco
Inserção Social	Muito bom	15.00	Muito bom
Nota da Comissão	Regular		Regular
Conceito			3

(Fonte: ficha de avaliação da CAPES-2012)

O quadro 10, demonstra que a produção intelectual dos docentes do PPGEA, face às exigências de produção qualificada da CAPES continuou deficiente, nesse triênio. Em relação aos indicadores: proposta do programa e corpo docente, teses e dissertações, a avaliação inclinou-se em relação ao triênio 2010. Já corpo docente manteve o conceito “BOM” nos 3 triênios. No indicador inserção social, o programa passou do conceito Regular para “MUITO BOM”.

Destaca-se que nesse período o programa apresentou 200 defesas de dissertações, demonstrando uma continuidade do amadurecimento. Em dados complementares foi recomendado a visita técnica, com vista dar suporte à consolidação do programa, o que ainda não ocorreu.



**Quadro 11 - COMPARATIVO DE AVALIAÇÃO do PPGEA realizada pela CAPES / TRIÊNIOS 2007, 2010 e 2013:**

<b>QUESITOS (Indicadores/Avaliação da CAPES)</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>	<b>2013</b>
Proposta do Programa	Bom	Regular	Bom
Corpo docente	Bom	Bom	Bom
Corpo docente, Teses e Dissertações	Bom	Regular	Bom
Produção Intelectual	Regular	Fraco	Fraco
Inserção Social	Bom	Regular	Muito bom
Conceito final	Conceito 3	Conceito 3	Conceito 3

**Fonte:** Relatórios de Avaliação da CAPES/PPGEA (2007, 2010 e 2013)

O quadro 11, destacou que em 2013, observou-se uma melhoria na qualificação na inserção social do PPGEA, que passou de Regular para Muito Bom, destacando-se a inserção expressiva do PPGEA, no Brasil. Mas, o ponto fraco da avaliação do PPGEA na CAPES continuava a ser a produção intelectual, que passou de regular para fraco, nos últimos triênios pesquisados. Isso parece ser consequência do peso dado para este indicador que na avaliação do triênio de 2007 da CAPES era igual a 30% e passou a ter peso de 35 %, a partir da avaliação da CAPES, do triênio de 2010. O critério de avaliação deste quesito prioriza Revistas Qualis A1 e A2, em detrimento de produções de caráter qualitativo, típicas da área de Ciências Humanas e Sociais.

Dantas (2004, p. 160) ratifica essa idéia:

A crescente integração entre as principais agências de fomento à pesquisa e pós-graduação no Brasil, associada à definição de uma política nacional de ciência e tecnologia nas várias áreas do conhecimento, impõe a necessidade de reavaliar os critérios de acompanhamento e avaliação na pós-graduação (PG). Além da produção intelectual, devem ser valorizados indicadores de medida do impacto social do conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação.

Dias Sobrinho (2003, p. 40) discorre: “Mais que contabilizar a produção científica de um pesquisador, é preciso avaliar os significados da pesquisa para a ciência, a formação humana, a cultura e a sociedade”. Neste aspecto, o PPGEA é peculiar e específico, pois é um programa que valoriza a temática que o mestrando traz ao ingressar no programa. Os aprovados são selecionados independentes da temática, cabendo ao Programa ajustar as orientações acadêmicas.

No âmbito geral dos indicadores, a avaliação do programa continua a ser 3, numa escala de 1-5, determinada pela CAPES, para os cursos de mestrados acadêmicos, mesmo apresentando uma melhoria significativa nos indicadores em geral e tendo uma melhoria expressiva na qualidade de apresentação do relatório da CAPES no triênio 2010-2012, na avaliação trienal 2013.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, como: um breve referencial teórico, *Lócus* da pesquisa, o tipo de delimitação, a justificativa, as fontes de dados da pesquisa, os cuidados éticos, os procedimentos de coleta de informações e a análise dos dados coletados. Assim como todos os passos percorridos a fim de alcançar o êxito na pesquisa.

Esta pesquisa se caracteriza em Pesquisa aplicada, Descritivo-exploratório, qualitativa e quantitativa.

Segundo Ander-Egg (1978, p 33, apud Marconi e Lakatos, 2012), a pesquisa aplicada serve para que os resultados sejam aplicados na solução de problemas que ocorrem na realidade.

Segundo Gil (2008), pesquisas descritivas são aquelas que visam estudar as características de um determinado grupo: por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade e a exploratória têm como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias. Ambas envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

De acordo com Godoy (1995) a pesquisa qualitativa serve para estudar e melhor compreender os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. A pesquisa qualitativa pode ser realizada através de três tipos bastante comum: a pesquisa documental, o estudo de caso e etnografia.

A pesquisa quantitativa é baseada na medida (normalmente numérica), uso de técnicas estatísticas. Demo (1995) comenta que a pesquisa quantitativa apresenta uma abordagem com modelos estatísticos, na organização e análise multivariadas dos dados levantados.

#### 3.1. *Lócus* da Pesquisa

O levantamento de dados da pesquisa foi realizado nos anos de 2015 e 2016 no Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, dentro do universo de egressos da Área de Educação e Gestão deste programa que defenderam suas dissertações no período de 2005 - 2012.

#### 3.2 Delimitação de Tempo

A delimitação do período justificou-se em analisar os três ciclos de avaliação do PPGEA realizada pela CAPES, ocorrida nos seguintes triênios: 2004-2006, (Avaliação trienal do ano 2007), 2007-2009 (Avaliação trienal do ano 2010) e 2010-2012 (Avaliação trienal do ano 2013). Esclarecemos que as avaliações trienais se deram nos anos de 2007, 2010 e 2013, respectivamente.

#### 3.3 Justificativa da Área

A área de **Educação e Gestão no Ensino Agrícola do PPGEA** foi escolhida para esta pesquisa, por não existir nenhum estudo sistemático de egressos do referido programa nesta área. Destaca-se, entretanto, a pesquisa “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA: CONTRIBUIÇÕES NA AÇÃO DOCENTE DO EGRESSO PROFESSOR DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA ÁREA DOS SABERES TÉCNICOS” realizada pela

Mestranda Lucila Maria Teixeira Nunes, defendida em 30/03/2015, que focou sua análise nas áreas dos saberes técnicos do PPGEA (Ensino da Produção Animal, Ensino de Produção Vegetal, Meio de Ambiente e Ensino em Agroindústria).

### 3.4 Fontes de Dados

Toda pesquisa científica, por menos explorada que seja, requer norteamento de autores que falam sobre o assunto pesquisado. Portanto, realizou-se leitura de trabalhos científicos como: livros, artigos, periódicos, dissertações, a fim de contribuir para a fundamentação teórico-metodológica do tema. A pesquisa em questão apresenta três objetivos específicos, assim, para melhor compreensão da metodologia aplicada em cada um, organizamos em fases:

Primeira fase: Para alcançar o objetivo “Analisar os indicadores de avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir das orientações legais da CAPES e dos resultados do PPGEA nas avaliações oficiais”, adotou-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Segundo Gil (2008, p.50) pesquisa bibliográfica: “É desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, foram consultados materiais contendo debates sobre a visão de vários autores referente à avaliação de cursos de pós-graduação, realizada pela CAPES. Os principais autores estudados foram: José Dias Sobrinho, Waldemar Sguissardi, Acácia Zeneida Kuenzer.

Para Santos, 2000, a pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos. Neste aspecto a pesquisa investigou os relatórios trienais de avaliação do PPGEA/UFRRJ pela CAPES (BRASIL, CAPES: 2007, 2010 e 2013).

Na segunda fase da pesquisa, foi encaminhado um memorando, datado em 03 de março de 2015, à coordenação do PPGEA solicitando a autorização para que a mestranda tivesse acesso aos documentos acadêmicos dos discentes do Programa, bem como todos os demais documentos oficiais do PPGEA/UFRRJ.

Considerando o período da pesquisa 2005 a 2012, apurou-se através das Atas de Defesa, que o PPGEA tituló 382 mestres.

Para alcançar o objetivo “Caracterizar o perfil dos egressos”, com a autorização cedida, realizou-se um levantamento junto às fichas de inscrição, onde foram separadas por área de atuação, onde dos 382 mestres, 242 (63,4%) integravam à área de Ensino em Educação e Gestão, objeto de estudo desse trabalho, o que caracteriza mais de 50% dos titulados.

Apoiando-se nas demais informações constantes na ficha de inscrição de cada egresso, elaborou-se uma planilha no aplicativo *MS Excel*®, com os seguintes dados: nome; gênero, título do projeto; área de atuação, instituição/demanda social; ano de ingresso, região, categoria, ano de defesa, situação acadêmica atual e e-mail para subsidiar sua pesquisa. O Programa Excel nos deu a possibilidade de filtrar as informações, que facilitou bastante o manuseio com dados.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi necessário buscar também, na base de dados do CNPq, através do currículo lattes, que se encontra disponível no endereço eletrônico: <http://lattes.cnpq.br>, a formação acadêmica e/ou outro tipo de mudança na vida profissional dos 242 egressos, para identificar quais deram continuidade a formação continuada. Entretanto, destaca-se que nem todos os currículos na plataforma Lattes do CNPq estavam atualizados.

Do total 242 egressos, destaca-se que 72 não foram localizados ou tiveram seus dados cadastrais alterados. Assim, a população final para este estudo ficou delimitada em 170 mestres, 70,2% do total de egressos da área de Educação e Gestão.

Para alcançar um melhor resultado para análise da pesquisa, elaborou-se um questionário misto, com perguntas fechadas, abertas e mistas, totalizando 23 perguntas.. Segundo Marconi e Lakatos (2012, p 86), questionário é: “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Prosseguindo os trabalhos, para avaliar o questionário como instrumento de coleta de dados, procedeu-se uma avaliação do mesmo, fazendo um pré-teste com cinco professores-doutores do Programa com propósito de verificar se o referido instrumento apresentava clareza e se atendia aos objetivos propostos pela pesquisa. Vale ressaltar que os docentes foram escolhidos aleatoriamente.

O referido instrumento foi enviado aos professores, juntamente com uma carta de solicitação de aprovação. Após a avaliação, foram realizadas as alterações sugeridas pelos docentes, tornando-o mais acessível, abrangente, conciso e prático. Esses docentes apoiaram e aprovaram o referido material em sua totalidade.

Dando continuidade aos procedimentos, foi aberto um processo (23083.003423/2016-80) junto à Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ/COMEP, atendendo ao disposto na Resolução 466/2012, que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos. O projeto foi aprovado sob o protocolo nº 753/2016.

Para otimizar a execução da tarefa foi adquirida a assinatura do software Survey monkey<sup>7</sup>, que é uma ferramenta que apresenta vários recursos para a organização e interpretação das perguntas para envio do questionário

A etapa da coleta de dados dos egressos foi realizada no primeiro semestre de 2016, nos meses de maio e junho, com a aplicação do questionário. Entretanto, por limitações de tempo da pesquisadora e para atender às exigências de prazos da CAPES, ficamos restritos a esse público. Assim destaca-se a importância de novas pesquisas na área.

Do total dos 170 egressos, que constituíram a população desta investigação, tivemos um retorno de 51 informantes, que voluntariamente contribuíram para com suas informações e preencheram o questionário.

Esta amostra constitui-se de cerca de 30% da população especificada. Segundo Marconi e Lakatos (2012), o retorno do total dos questionários enviados, em média 25% são devolvidos, isto significa que o percentual alcançado encontra-se de acordo com a citação do autor.

O questionário é uma ferramenta de pesquisa que possui vantagens e desvantagens, apresentaremos segundo Marconi e Lakatos (2012, p.86 e 87):

**Vantagens:** - Economiza tempo, viagem e obtém grande número de dados; Atinge maior número de pessoas simultaneamente; Abrange área geográfica mais ampla; Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; Há menor risco de distorção, pela influência do pesquisador; Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento e Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. **Desvantagens:** Percentagem pequena dos questionários que voltam; Grande número de perguntas sem respostas; Não pode ser aplicado a pessoa analfabeta; Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendida; A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente; Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las,

---

<sup>7</sup> Survey: É um método de coleta de informações diretamente de pessoas a respeito de suas idéias, sentimentos, saúde, planos, crenças e de fundo social, educacional e financeiro; A pesquisa pode ser realizada através de questionário que pode ser enviado pelo correio ou por e-mail;

pode uma questão influenciar a outra; A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização; O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação; Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões; Exige um universo mais homogêneo.

Finalizado o prazo estipulado para recebimento dos questionários, passou-se para tabulação das questões que se faziam necessárias.

Como citado anteriormente, o software possibilita a organização e interpretação das perguntas. O banco de dados exportava automaticamente os dados já sistematizados para uma planilha eletrônica *MS Excel®*, em que os dados foram organizados estatística e graficamente.

As respostas foram tratadas de acordo com a sua natureza. A maior parte das respostas foi tabulada em frequência absoluta e percentual.

Para alcançar o objetivo “Caracterizar a inserção profissional dos egressos do PPGEA no referido período, com destaque a atuação dos profissionais na Rede de Educação Profissional”, utilizou-se das respostas atribuídas no questionário.

A análise de dados da pesquisa de campo foi tratada através dos seguintes indicadores: identificação do mestrando: por gênero, por região geográfica e por edital; curso de graduação de origem; período de intervalo entre o curso de graduação e o mestrado; motivação que levou o mestrando a cursar Pós-Graduação em nível de mestrado; motivos que levaram a escolha do PPGEA; instituição de origem ao ingressar; licença profissional para cursar o mestrado; desenvolvimento de atividade profissional durante o curso de Mestrado; ano de conclusão do mestrado no PPGEA; duração do curso de mestrado em meses; faixa etária dos mestrandos à época da titulação; atendimento das expectativas de formação dos mestrandos; contribuição do PPGEA para a formação profissional; o estímulo à produção científica e participação em eventos científicos, na área de educação; artigos científicos sobre sua dissertação publicados em periódicos, livros ou outros; mudança de área(diferente da sua formação original) após sua passagem pelo PPGEA; mudanças e impactos pedagógicos da formação humana e profissional recebida e formação acadêmica até junho de 2016.

A partir desses indicadores, o capítulo que se segue apresentará os resultados da pesquisa de campo realizada com os 51 informantes que responderam voluntariamente o questionário on-line desta pesquisa.

#### 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA no primeiro momento da sua criação foi de capacitar docentes da Educação das Escolas Agrotécnicas em nível de mestrado.

A pesquisa foi realizada com os mestrandos que ingressaram no PPGEA no período de 2003 a 2010, especificamente, os que defenderam suas dissertações no período de 2005 a 2012. Nesse período o ingresso ao Programa se deu através de convênio com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC. A partir do ano de 2006, o programa começou receber no seu quadro de discentes profissionais técnico-administrativos, bem como a ofertar vagas para Demanda Social<sup>8</sup>, vagas destinadas aos profissionais de Instituições Estaduais, Municipais, privadas e/ou sem vínculos empregatícios.

A partir de 2011 o Programa passou a formar turmas através de convênios firmados diretamente com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de forma atender às demandas específicas dos Institutos interessados em capacitar seus profissionais.

O PPGEA titulóu, no período de 2005 a 2012, 382 mestres em Educação Agrícola, dos quais 242 (63,5%) pertenciam à área de Educação e Gestão no ensino agrícola e 139 (36,5%) a área de Saberes Técnicos.

Conforme já explicitado no capítulo de metodologia, a mestre Lucila Maria Teixeira Nunes, em 2015 realizou um estudo de egressos do PPGEA, caracterizando o perfil dos mestres da área dos saberes técnicos.

Assim, de forma a atender aos objetivos da CAPES, da política de Pós-Graduação no Brasil e as necessidades do PPGEA, essa pesquisa foi realizada com os egressos da Área de Educação e Gestão, que se titularam no período 2005-2012.

Conforme descrito na metodologia deste estudo, dos 170 egressos que receberam o questionário 51 responderam, isso significa que a análise foi realizada com 30% dos que receberam o material.

Assim, com base nos questionários respondidos e análises das respostas, traçou-se o perfil dos sujeitos da pesquisa e buscou-se analisar a importância da qualificação para esse público.

A análise de dados da pesquisa de campo foi tratada através dos seguintes indicadores: identificação do mestrando: região por gênero e geográfica; curso de graduação de origem; período de intervalo entre o curso de graduação e o mestrado; motivação que levou o mestrando a cursar Pós-Graduação em nível de mestrado; motivos que levaram a escolha do PPGEA; licença profissional para cursar o mestrado; desenvolvimento de atividade profissional durante o curso de Mestrado; ano de conclusão do mestrado no PPGEA; duração do curso de mestrado em meses; faixa etária dos mestrandos à época da titulação; atendimento das expectativas de formação dos mestrandos; contribuição do PPGEA para a formação profissional; o estímulo à produção científica e participação em eventos científicos, na área de educação; artigos científicos sobre sua dissertação publicados em periódicos, livros ou outros; mudança de área (diferente da sua formação original) após sua passagem pelo PPGEA; mudanças e impactos pedagógicos da formação humana e profissional recebida e formação acadêmica até junho de 2016.

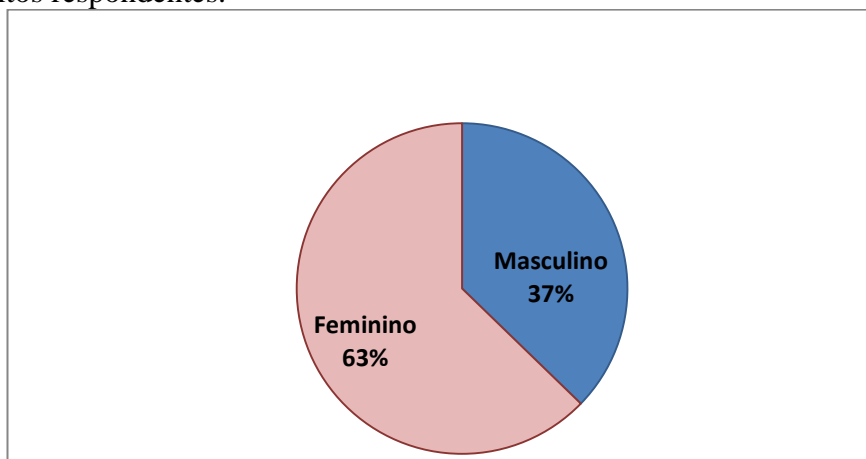
A partir destes indicadores, este capítulo apresentará os resultados da pesquisa de campo realizada com os 51 informantes que responderam voluntariamente o questionário on-

---

<sup>8</sup> Demanda Social. Objetivo: Promover a formação de recursos humanos de alto nível, por meio de concessão de bolsas a cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). <http://www.CAPES.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/ds-e-proap>. Acessado em 18/08/2016

line desta pesquisa. Para melhor compreensão apresentaremos os resultados em forma de figuras, quadros, tabelas e suas respectivas discussões.

Para iniciar a análise, a figura a seguir vai demonstrar a predominância de gênero entre os sujeitos respondentes.

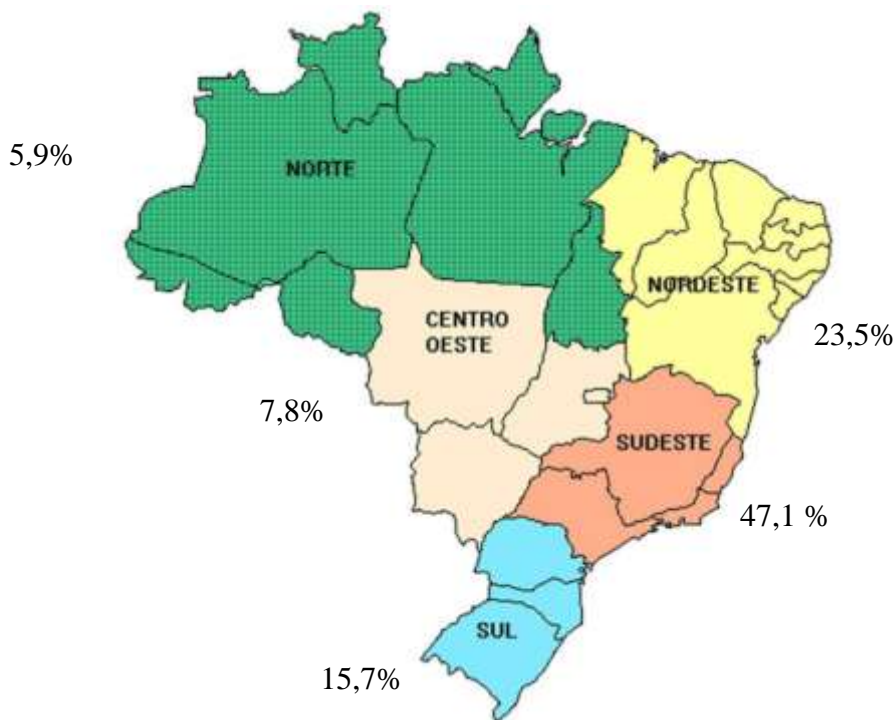


**Figura 2 - Frequência de gênero**

Analisando os dados apresentados, neste primeiro momento, observamos que quanto ao gênero, 63% constituem-se por mulheres e 37% por homens no universo dos respondentes. Este resultado vem de acordo com o que alguns autores como Chalco e Rocha (2014) e Paiva (2006), quando citam que o gênero feminino predomina na área da educação. Ressalta-se que o Programa em questão é voltado para a área das ciências agrárias, onde o resultado poder-se-ia se apresentar diferente, pois pesquisa como de Melo; Lastres e Marques (2004), mostra que as ciências agrárias apresentam uma concentração masculina, porém o PPGEA é um programa de mestrado na Área da Educação. Pode ser a justificativa para a representatividade feminina no Programa.

Como o objetivo do PPGEA é: “Promover a formação e capacitação de profissionais da Educação Agrícola, profissional e Tecnológica em nível de Pós-Graduação”. (RELATÓRIO SUCUPIRA, 2014. p.1). Isso faz com que o mesmo esteja inserido no Brasil inteiro.

A seguir ilustraremos através da figura 3 do mapa do Brasil a distribuição dos egressos da pesquisa por região geográfica.



**Figura 3** - Distribuição das regiões atendidas pelo PPGA/UFRRJ

(Fonte: Representação da distribuição de regiões geográficas ([http://www.mapa-brasil.com/Mapas\\_Regioes\\_Brasil.htm](http://www.mapa-brasil.com/Mapas_Regioes_Brasil.htm)) - adaptado pela autora, Sampaio, Marize 2016).

Observa-se na figura 3 que a região Sudeste destaca-se com o percentual de 47,1%, seguida região Nordeste com 23,5%, Sul com 15,7%, Centro-Oeste de 7,8% e o Norte com 5,9%. Essa pesquisa vem corroborar com outros autores que comentam sobre assimetria regional, onde a região sudeste possui a maior concentração de cursos de pós-graduação, consequentemente o número de mestre também seja o maior. Segundo Santos e Azevedo (2009), esse problema, apesar de ser apresentado nos Planos Nacionais de Pós-Graduação-PNPG anteriores, no V PNPG ele vem como ponto de destaque e permanece como um dos desafios a serem enfrentados e superados pela Pós-Graduação Brasileira conforme as metas previstas no PNPG (2011-2020).

O PPGA teve uma forte atuação na região Sudeste. Dentre os Estados que compõe a região Sudeste, o Rio Estado do Janeiro e de Minas Gerais sobressaíram com maior número de egressos no período delimitado da pesquisa, pois foi nessa região e seu entorno que o PPGA começou a se consolidar.

Entretanto, este cenário pode apresentar outro resultado, considerando que a partir do ano de 2011, o Programa vem firmando convênios com os Institutos Federais da região Norte, com objetivo de capacitar seus profissionais. Há uma perspectiva de melhora nestes índices, principalmente da região norte, o que poderá ser apontado em novos estudos.

A tabela 3 apresenta os cursos de origem acadêmica dos mestres egressos do PPGA entre 2005-2012. Essa tabela é grande relevância, pois, além de demonstrar os cursos que predominaram, apresenta a diversidade dos cursos e enfatiza a natureza multidisciplinar dos mestres formados pelo PPGA.



**Tabela 3 - Cursos de Graduação /origem acadêmica dos egressos do PPGEA/UFRRJ:**

ÁREA DE GRADUAÇÃO	Nº	%
Pedagogia	11	22
Letras	8	16
Educação Física	6	12
Matemática	4	8
História	3	6
Administração	2	4
Ciências Biológicas	2	4
Ciências Contábeis	2	4
Ciências Agrícolas	2	4
Tec. em Processamento de Dados	2	4
Economia Doméstica	1	2
Ciência da Computação	1	2
Ciências Sociais	1	2
Filosofia	1	2
Comunicação Social	1	2
Ciências	1	2
Licenciatura Física	1	2
Nutrição	1	2
Tecnólogo em Administração Rural	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Verifica-se na tabela 3 que os cursos que predominaram foram: pedagogia (ciências humanas) com 22%; letras (lingüística, letras e arte) com 16%. Pode-se afirmar que dentre os respondentes da pesquisa, dos 11 que cursaram Pedagogia, 90,9% são mulheres e dos 8 que cursaram Letras, 87,5% são mulheres.

Na figura 2 foi apresentado que 63% dos respondentes eram constituídos por mulheres, na tabela 3 demonstra a predominância dos cursos, esses dois dados vêm mostrar que o cenário desse trabalho coincide com a pesquisa do Inep (2007), divulgada em 08 de março de 2007, onde revela que: “entre os dez maiores cursos de graduação existentes no país, as mulheres são maioria em cinco, sobretudo em Pedagogia e Letras”. Na mesma pesquisa, revela também, que as mulheres vêm se destacando mais na trajetória da educação superior do que os homens.

Desta forma o PPGEA encontra-se dentro da realidade do país, comparado as estatísticas oficiais, considerando a faixa etária do público investigado.

A seguir demonstraremos na tabela 4, o distanciamento entre a conclusão da graduação e início do mestrado.

**Tabela 4 - Intervalo entre o final da graduação e início do PPGEA**

INTERVALO GRADUAÇÃO/MESTRADO	ABSOLUTO	FREQUENCIA (%)
Mais de 0 ano a 5 anos	7	13,7
Mais de 5 anos a 10 anos	10	19,6
Mais de 10 anos a 15 anos	13	25,5
Mais de 15 anos a 20 anos	6	11,8
Mais de 20 anos a 25 anos	8	15,7
Mais de 25 anos	7	13,7
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

A apuração dos dados se deu da seguinte forma: do total de 51 egressos: 13 dos respondentes, ou seja 25,5%, levaram entre 11 a 15 anos para ingressarem no mestrado. Um total de 10 titulados, que equivale a 19,6% levaram de 6 a 10 anos. Um total de 08 respondentes apresentaram o intervalo de 21 a 25 anos, para ingressarem no PPGEA, o que significa 15,7%. Destacou-se na pesquisa que 07 investigados, cerca de 13,7% ingressaram no Programa com mais de 25 anos após o término da graduação. Um total de 07 informantes, cerca de 13,7%, ingressaram no Programa com o intervalo entre 0 a 5 anos; e, 6 respondentes, cerca de 11,8% sinalizaram que o espaço entre o término da graduação e o ingresso no mestrado do PPGEA foi de 16 a 20 anos.

Observa-se que existe um intervalo de tempo considerável da graduação para o mestrado, visto que o intervalo médio foi 14,5 anos. Para alcançar esta média foi somado os anos de intervalo de tempo entre a graduação e o mestrado dos respondentes e dividido por 51, que é o número de investigados. Constatou-se, através dos dados informados, que a idade média dos informantes que tiveram o interstício entre 0 a 5 anos para entrarem no mestrado foi de 27 anos de idade e a média do espaço de 2,7 anos. Já para o grupo de egressos com intervalo acima de 25 anos apresentou a idade média de 51 anos de idade no ingresso no Programa e a média do intervalo entre os cursos foi de 27,6 anos. É notório que quem levou menos tempo para ingressar no mestrado após a graduação são os que têm menos idade.

Apesar de os extremos do tempo estar com o mesmo número de egressos, 34 respondentes (66,6%) levaram mais de 10 anos para ingressarem no PPGEA. Nota-se que não é um público jovem.

Inferese-se que esse distanciamento entre a graduação e o mestrado tenha ocorrido por alguns fatores como: a falta de oportunidade oferecida a uma clientela específica que se encontrava em lugares atingidos pela desigualdade regional e/ou ambiente profissional; os cursos de pós-graduação tradicionais não os qualificariam na sua atividade acadêmica e falta de apoio institucional.

Esse público apresenta características de trabalhadores que quando ingressaram no mestrado já levavam uma vida de acúmulo de responsabilidade, tanto no trabalho quanto na família.

Assim, esse resultado nos leva a refletir quais seriam as razões que levaram esses profissionais não buscarem o mestrado tão logo o término da graduação. Entretanto, este aspecto não foi objeto desta pesquisa.

Apresentaremos a tabela 5 que demonstra o tempo de integralização dos egressos investigados.

**Tabela 5 - Tempo de integralização**

INTEGRALIZAÇÃO		
TEMPO (meses)	ABSOLUTO	FREQUENCIA (%)
Menos de 18	01	2,0
Mais de 18 a 24	23	45,1
Mais de 24 a 30	24	47,0
Mais de 30	03	5,9
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

Na análise dos dados observamos que na tabela 4 foi apresentado que a maioria dos egressos apresentou um grande intervalo entre o término da graduação e o ingresso no PPGEA. Entretanto, a tabela 5 mostra que 24 (47,0%) dos investigados, número expressivo, concluiu o programa no prazo de 24 a 30 meses, isto é, atendendo aos prazos mínimos legais da CAPES, seguido de 23(45,1%) que realizaram o curso no período de 18 a 24 meses. Destaca-se que ambos os prazos estão em consonância com o disposto no art. 18 do Regulamento do PPGEA/UFRRJ que estabelece que o curso deva ser desenvolver no período de 18 a 24 meses, podendo ser prorrogado por mais 6 meses, chegando a 30 meses para conclusão.

O impacto educacional da formação da área de educação e gestão do ensino agrícola demonstrou dados relevantes, pois 94,1% dos informantes concluíram o curso dentro dos prazos permitidos pela UFRRJ, até no máximo 30 meses. Destacam que cerca de 47,1% em até 24 meses, o que consideramos um impacto educacional positivo.

Isso pareceu demonstrar que mesmo a maioria dos informantes tenha ficado um tempo considerado longo sem estudar, eles tiveram uma boa integralização do curso, no que concerne aos prazos legais. Então, estes dados podem revelar que existe uma boa integralidade no programa. O grau de maturidade, a experiência profissional, juntamente, com a estabilidade financeira, podem ser fatores auxiliares no sucesso destes mestres, que são na sua maioria servidores públicos federais, com plano de cargos e salários que incentivam a qualificação.

Em relação aos 3 informantes que concluíram o mestrado fora do prazo, cerca de 5,9% dos egressos, dois deles o colegiado executivo deliberou positivo para defesa da dissertação, pois não ultrapassaram mais de dois meses após o prazo limite e se encontravam com a dissertação finalizada. O outro foi necessário realizar uma nova matrícula, que está estabelecido no Regulamento Geral da Pós-Graduação da UFRRJ do ano de 2006. E somente um dos questionados concluiu o curso no prazo menor que 18 meses.

Com a gama de informações obtidas através do questionário, foi possível realizar um levantamento de qual a faixa etária que os egressos se encontravam no momento da titulação. Assim, a tabela 6 demonstrará esse resultado.

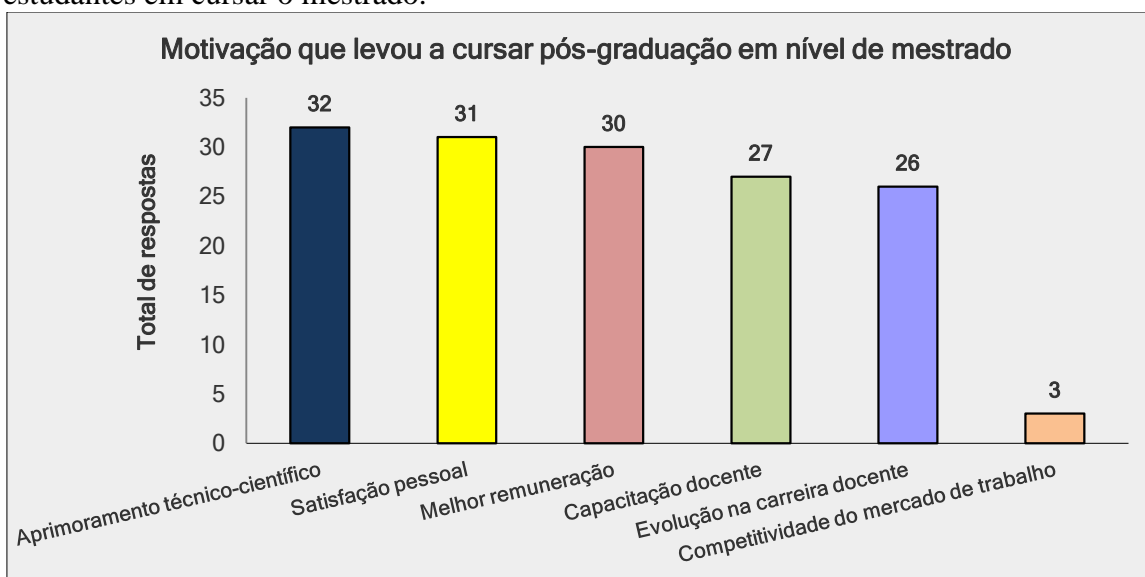
**Tabela 6 - Faixa etária à época da titulação**

FAIXA ETÁRIA	ABSOLUTO	FREQUENCIA (%)
De 25 a 30 anos	6	11,8
Mais de 30 a 35 anos	4	7,8
Mais de 35 a 40 anos	13	25,5
Mais de 40 a 45 anos	12	23,6
Mais de 45 a 50 anos	9	17,6
Mais de 50 a 55 anos	5	9,8
Mais de 55 anos	2	3,9
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

Esse resultado nos mostrou que a maioria dos egressos encontrava-se na faixa etária de mais de 35 anos a 40 anos, ou seja, 25,5% (total de 13 egressos). Destacou-se ainda que 23,6% dos egressos (12 egressos) possuíam mais de 40 anos até 45 anos, 17,6% (9 egressos) dos respondentes possuíam mais de 45 a 50 anos, 9,8% (5 egressos) possuíam mais de 50 a 55 anos, já na faixa etária de 30 a 35 foram 7,8% (4 egressos) e 3,9% (2 egressos) possuíam mais de 55 anos. Apenas 11,8% (06 egressos) possuíam 30 anos ou menos. Este é um resultado expressivo da pesquisa, onde foi apresentado que 88,2% (45 egressos) titularam com mais de 30 anos, o que demonstra o perfil diferenciado dos educandos titulados pelo PPGEA onde a maioria é de uma faixa etária superior.

Prosseguindo as análises, sabedores que o mundo está cada vez mais competitivo, que o profissional deve estar em constante busca do conhecimento e o governo promovendo planos institucionais de incentivos à capacitação, foi perguntado aos egressos qual (is) motivação (ões) os levou a cursar a pós-graduação em nível de mestrado, possibilitando a escolha de mais de uma resposta. Logo, o resultado foi baseado nos números total de respostas, não de respondentes.

A figura 4 a seguir, ilustra o resultado alcançado referente à(s) motivação(ões) dos estudantes em cursar o mestrado.



**Figura 4 -** Motivação que levou cursar pós-graduação em nível de mestrado

Dentre os relatos dos egressos quanto às motivações, observa-se que o Aprimoramento Técnico-Científico foi mais indicado, relevantes também foram: Satisfação Pessoal, Melhor Remuneração, Capacitação docente e Evolução na carreira docente, seguido de Competitividade do mercado de trabalho com um número de 3 respondentes. Supõe-se que o motivo dessa opção ter sido abaixo das demais, seja porque o Programa obteve o maior número de servidores público federal, assim não se sentirem tão ameaçados com a competitividade no mercado de trabalho e outros 3 respondentes indicaram mais 1 motivo além das opções ofertadas.

O resultado apresentado na figura 4 parece revelar que, apesar do público investigado ter sido considerado pela pesquisadora um público diferenciado, por vários fatores, isso não os fez deixar de buscar o aprimoramento científico. As respostas a seguir ilustram a percepção de alguns informantes:

O respondente 22, destacou na sua fala a importância do Aprimoramento Técnico Científico na formação profissional: “... me ajudou muito em relação à pesquisa que desenvolvi sobre estágio em minha instituição”.

O respondente 12, enfatizou na questão da valorização da Capacitação docente, bem como na Satisfação Pessoal: “... Hoje posso argumentar com mais segurança sobre o tema defendido e sou mais respeitada devido a minha titulação”.

O respondente 50, revelou que: “Foi uma oportunidade excelente na minha vida profissional e pessoal”

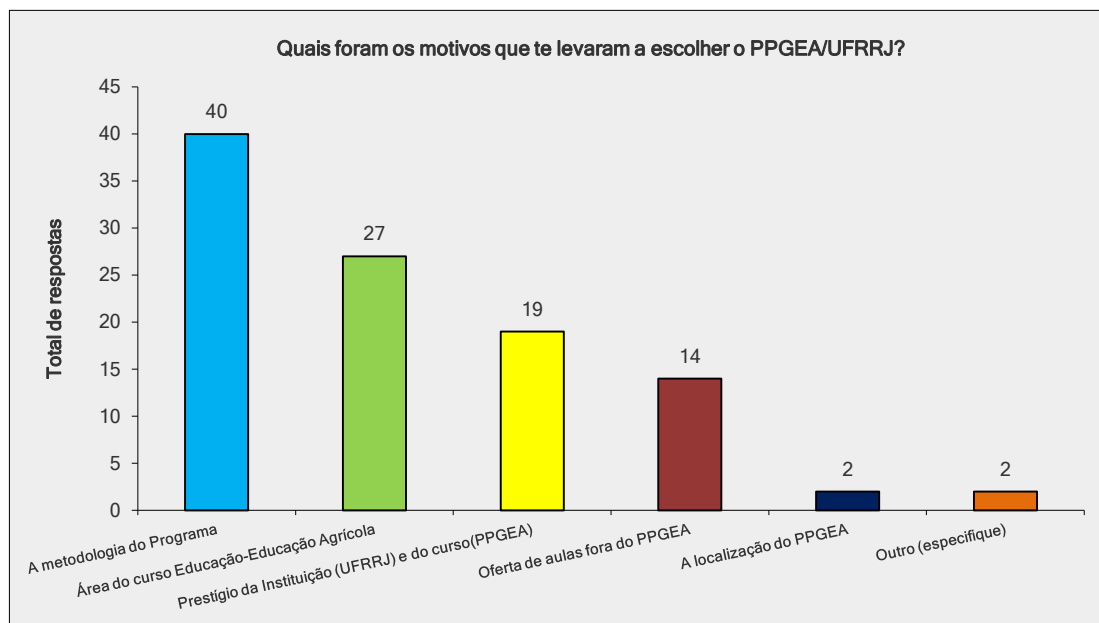
O respondente 17, discorreu sobre a temática: “O PPGEA me possibilitou um crescimento tanto profissional quanto pessoal.”

Diante das colocações acima, expressas pelos egressos, conclui-se que o PPGEA vem alcançando seus objetivos no que concerne ao crescimento intelectual e pessoal dos titulados.

Quanto às motivações que levaram a cursar pós-graduação, as respostas evidenciam que o objetivo profissional dos egressos pesquisados foi alcançado, cada um dentro das suas expectativas. O foco principal relacionou-se a possibilidade do aprimoramento técnico, satisfação pessoal e ascensão profissional.

O PPGEA está vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sua sede instalada no município de Seropédica-RJ, utiliza como princípios a metodologia da alternância, visa a formação na educação profissional agrícola, suas ofertas de aulas acontecem na sede, nas instituições conveniadas e/ou de origem dos estudantes. Assim, nesse panorâmico a pesquisadora indagou através do questionário quais foram os motivos que levaram escolher o PPGEA. Essa pergunta, também possibilitou a escolha de mais de uma resposta. Desta forma, a mesma foi avaliada por número de respostas e não de respondentes.

Assim, apresentaremos na figura 5, a predominância da escolha pelo PPGEA pelos investigados.



**Figura 5 - Motivações de ingresso no PPGEA**

A figura 5 apresenta os motivos que predominaram na escolha em fazer o mestrado no PPGEA, dentre eles a Metodologia do Programa, principalmente a metodologia da alternância e a estrutura de organização das semanas de formação, com 40 respondentes (78,4%), em seguida, ficou a opção da Área do curso Educação-Educação Agrícola, com 27 egressos, (52,9%). Então, esse resultado vem enfatizar a importância da metodologia da alternância e a organização das semanas de formação e ratificar o objetivo geral do programa que visa e qualificar profissionais de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, identificados com dificuldades de se capacitarem por conta da grande problemática de liberação ou

afastamento dos mesmos e, os cursos de pós-graduação oferecidos não atendiam as necessidades de suas instituições. Assim, de acordo com a organização das semanas, sua ausência na instituição não seria tão prejudicial quanto um afastamento integral para cursar o mestrado clássico.

No que se refere à opção apresentada no gráfico como “Outros”, significa que os respondentes 10 e 25 declararam, além das opções ofertada no questionário, outras de suas particularidades.

A fim de ilustrar qualitativamente, apresentaremos falas dos egressos que destacaram a relevância da metodologia da alternância e a estrutura de organização das semanas de formação para eles.

Respondente 51: “O PPGEA é um programa que quebrou paradigmas na pós-graduação, desde a **metodologia utilizada** e a forma do relacionamento professor/alunos, onde se valoriza o conhecimento e experiência adquiridos ao longo da vida. Com essa inovadora e importante metodologia, propicia a centenas pessoas, a oportunidade de obter o título de mestre, contribuindo decisivamente para o despertar da cultura investigativa e a produção científica dos participantes do programa”. **(grifo nosso)**

Respondente 48: “**A possibilidade de trabalhar e estudar foram fundamentais tanto para a pesquisa quanto para minha atuação docente.** Diferentemente de outros cursos, trabalhar enquanto cursava o mestrado, nunca foi visto como um problema pelo PPGEA” **(grifo nosso)**

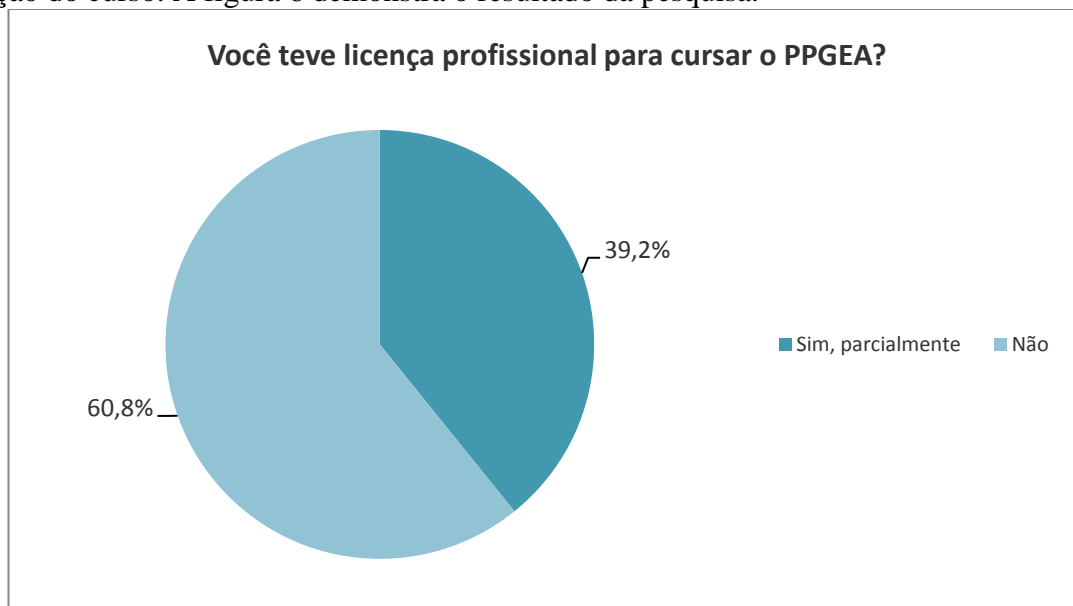
Respondente 46: “O PPGEA foi sem dúvida nenhuma uma excelente experiência, sobretudo, por estar iniciando minha carreira na rede federal de educação profissional. **A possibilidade de fazer o mestrado na metodologia utilizada pelo Programa foi muito importante e possibilita que a maioria dos professores da rede possam se capacitar, sem afastar do trabalho, visto que esta possibilidade está a cada dia mais difícil de acontecer.** Contudo, há muito o que ser melhorado também no formato do programa, por exemplo, a disponibilização do material de estudo a ser debatido ao longo das semanas de formação; garantir meios de sistematização das leituras e dos debates, de forma que tenham mais consistência teórica e maior aprofundamento nos temas; rever a carga-horária das disciplinas estendendo-as para mais de um encontro, talvez menos disciplinas e maior concentração no espaço das aulas; garantir meios de aumentar a produção acadêmica dos alunos, talvez com a exigência da formalização de trabalhos escritos (artigos) em relação às disciplinas. Senti falta dessa sistematização, o que poderia denominar, rigor acadêmico, de modo que a formação do aluno fosse mais produtora, não no sentido quantitativo, mas qualitativo. Hoje no doutorado, vejo o quanto me fez falta a prática de pensar e escrever com rigor mais científico e acadêmico. Enfim, a produção escrita dos mestrados é algo que deve ser aprimorado e, para isso, deve-se garantir a leitura de textos mais densos, tais como livros, teses (não apenas fragmentos ou artigos), garantindo, conseqüentemente, um debate mais qualificado”. **(grifo nosso)**

Respondente 38: Sou muito grata pela oportunidade que tive de estudar no PPGEA, isto ajudou muito na minha formação e vida profissional, no pessoal conheci pessoas de todas as regiões do país, trocamos ideias, experiências e fizemos uma amizade que dura até hoje. Agradeço muito a Prof<sup>a</sup> Sandra que nos ensinou muito, senti muito a sua perda. **O programa é muito importante, pois tive a oportunidade de me qualificar sem me afastar do trabalho.** e agora fico torcendo para que seja oferecido o doutorado para que possamos retornar e continuar os estudos e pesquisa. **(grifo nosso)**

Sintetizando a metodologia do programa e a possibilidade de conjugar a formação em nível de mestrado com atuação profissional foram os pontos de destaque nessas respostas.

Na história da criação do PPGEA, já descrita anteriormente, foi citado que um dos fatores que levou a pensar na criação de um Programa em nível de mestrado para atender docentes de Escolas de Educação Agrícola, foi a possibilidade de conjugar a formação com o

trabalho. Assim, foi perguntado aos egressos se os mesmos haviam solicitado afastamento para realização do curso. A figura 6 demonstra o resultado da pesquisa.



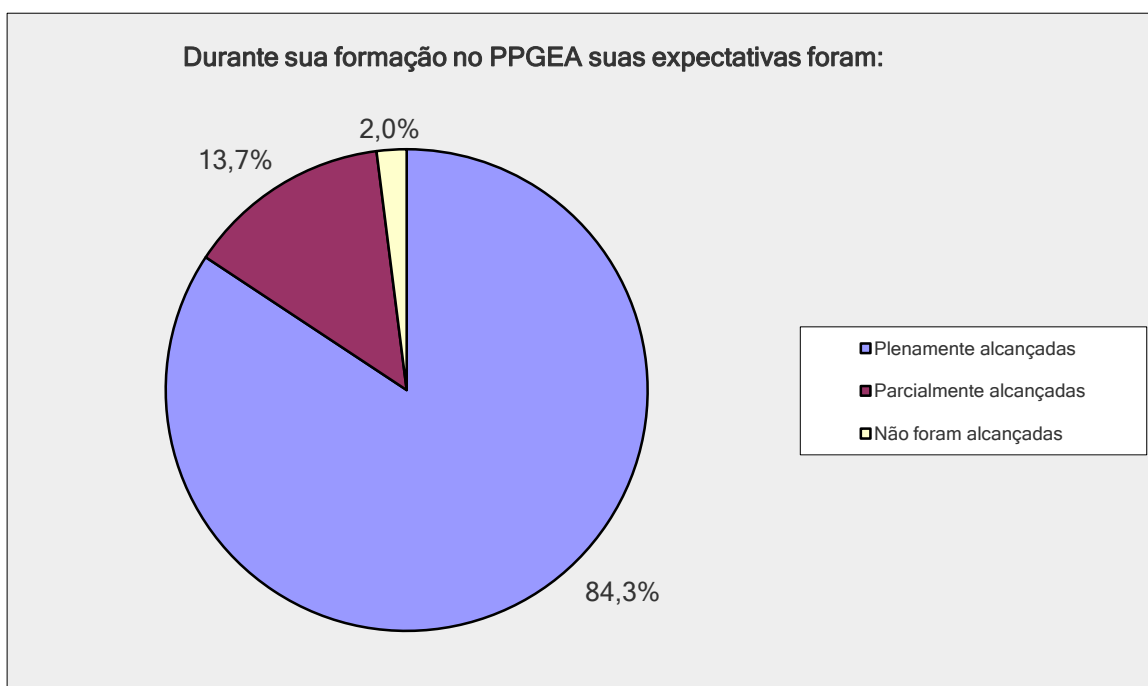
**Figura 6 - Afastamento para capacitação**

A figura 6, apresenta que 31 dos respondentes, que equivale a 60,8 %, responderam que não tiveram afastamento e 20 egressos, 39,2%, responderam que se afastaram parcialmente. Ressalta-se que nenhum dos entrevistados obteve afastamento integral. A pesquisadora entende que os que responderam que não tiveram licença, foram os que receberam o apoio da instituição na liberação de se afastarem somente no período que estivessem tempo/universidade, e, os que declararam que se afastaram parcialmente supõem-se que sejam aqueles que gozaram do benefício que a lei 8.112/90, art. 87 concede aos servidores públicos, regidos pelo Regime Jurídico Único-RJU, o afastamento de até 90 dias para capacitação em cada cinco anos.

Com a intenção de conhecer a situação que os egressos se encontravam no momento da pesquisa, foi indagado se eles permaneciam na mesma instituição quando ingressaram no PPGA. Dos 51 investigados, 40 (78,4%), permanecem na mesma instituição, 8 (15,7) trocaram de instituição e 3 (5,9) declararam estarem aposentados e não se manifestaram se na época permaneciam na mesma instituição.

Dentre os 06 informantes que responderam que trocaram de instituição, 5 pertenciam ao quadro de Demanda Social e justificaram que a troca de instituição ocorreu por promoção ou aprovação em concurso público. Pode-se considerar um impacto positivo na vida desses egressos, pois a turma de demanda social é composta em geral por profissionais que atuam nas redes públicas estadual, municipal, privada e às vezes sem vínculo empregatício. Observou-se dessa forma que a qualificação gerou uma ascensão profissional e até mesmo aprovação em concurso público.

Nesse mesmo prisma, foi indagado se egressos se durante a formação suas expectativas haviam sido alcançadas. A seguir, a figura 7 apresenta o resultado alcançado.



**Figura 7 - Expectativas alcançadas na formação do curso**

A figura 7 demonstra que 43 dos participantes, isto é 84,3%, que significa uma grande maioria, tiveram suas expectativas plenamente alcançadas, seguido de 7, que corresponde a 13,7%, parcialmente alcançadas e apenas 1 (2%), respondeu que suas expectativas não foram alcançadas. Após investigação mais profunda, identificou-se que o respondente 25 ingressou na turma de demanda social e posteriormente foi aprovado em concurso público federal. Então, não se sabe quais as expectativas por o mesmo almejava, pois não sinalizou o motivo de sua resposta.

Diante do resultado apurado onde 98% sinalizaram que suas expectativas foram alcançadas, isso demonstra que o Programa está no caminho certo.

Entende-se que seja fundamental para os cursos de pós-graduação saberem se a formação do curso contribui para atuação profissional dos seus egressos, e, através do questionário foi identificado que todos os respondentes assinalaram que sim, inclusive aquele que declarou que suas expectativas não foram alcançadas.

Na tentativa de ilustrar os dados referentes ao atendimento das expectativas dos mestrandos, apresentaremos falas que se seguem:

Nº 3- “Sim, principalmente por permitir transformar opinião em conhecimento.”

Nº 4- “Sim. Amadureci profissional e academicamente. Tenho uma postura mais crítica em relação à docência e aos processos pedagógicos.

Nº 5- “Plenamente, como de caráter pessoal.”

Nº 14- “Contribuiu muito e foi muito importante para minha formação e atuação profissional”

Nº 20- “Contribuiu significativamente por ser um curso na área de atuação profissional - Educação Agrícola”

Nº 24- “Sim. Contribui muito, pois tive acesso a disciplinas pedagógicas, a eventos científicos e à convivência universitária”.

Nº 34. “Sim. A aprendizagem a partir das semanas de formação foi significativamente aplicável à prática educativa.”

Destacou assim, que o curso de pós-graduação, *stricto sensu*, em nível de mestrado tem o objetivo de formar docentes e pesquisadores. Assim a pesquisadora teve a curiosidade de



indagar aos egressos investigados, se o aprendizado adquirido no PPGEA havia estimulado a produção científica. Então, o resultado das respostas dos 51 examinados assim foram expressadas: 35 informantes (68,7%) responderam que SIM, 13 informantes (25,4%), declararam que EM PARTE, e 03 informantes (5,9%) responderam NÃO, mas não justificaram a resposta.

Vamos transcrever algumas falas de respondentes que fizeram questão de explicitar seu crescimento como pesquisador:

Respondente 49: “Passei a me envolver com produções acadêmicas relacionadas com pesquisa, orientação de TCC, professora especialista de lato sensu”

Respondente 48: “O período em que fiz o mestrado foi a época em que mais produzi e acabei me apaixonando pela pesquisa”

Respondente 40: “Consegui escrever diversos artigos que foram publicados em livros”

Respondente 26: “Comecei a desenvolver pesquisas com mais regularidade e publicar os resultados em eventos e revistas científicas”.

Respondente 18: “Sim, Durante e depois do curso de Mestrado, produzi vários artigos científicos.”

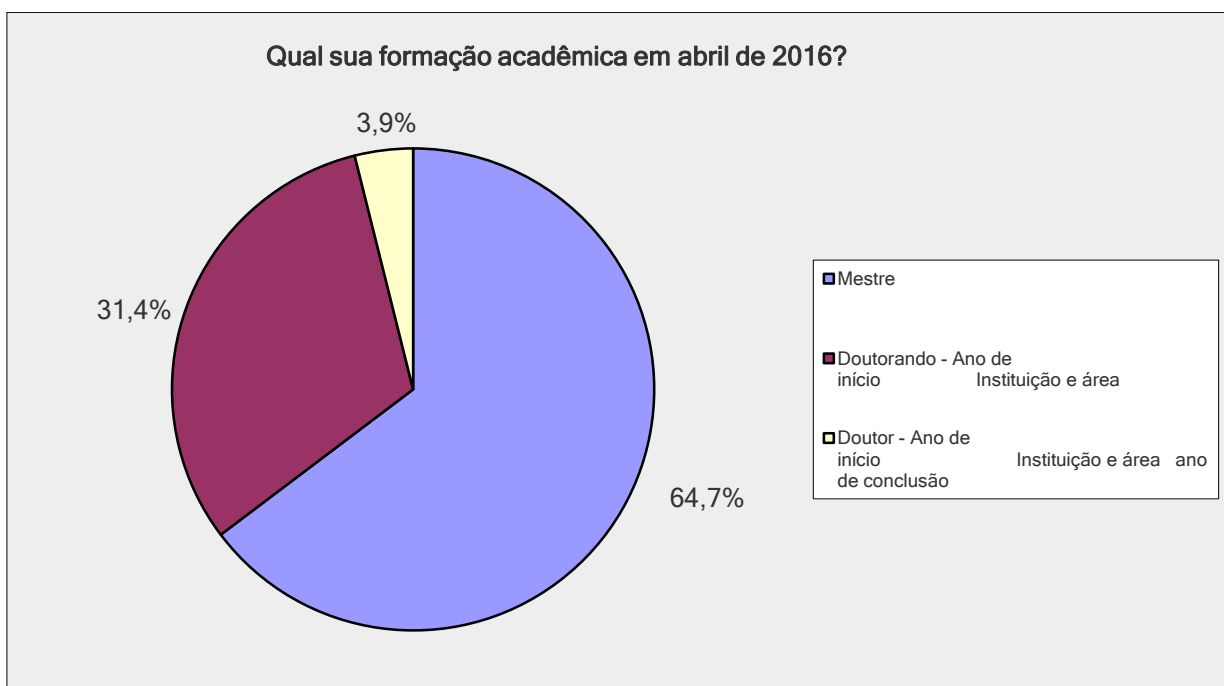
Respondente 4: “Não produzi cientificamente o que gostaria, em função das atribuições profissionais na gestão”

Como um dos fatores mais importantes para avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES é a Produção Intelectual, foi perguntado aos informantes da pesquisa se eles participaram de eventos científicos na área de formação do PPGEA e/ou da dissertação. Dos 51 egressos pesquisados, cerca de 20 deles (39,2%) responderam não tiveram nenhuma participação em eventos. Já os 31 egressos (60,8%) restantes, participaram em eventos diversos, como: Congressos Nacionais e Internacionais, Fóruns mundiais, Feira de Ciência, ANPED, Simpósios Nacionais e Internacionais, Colóquios, CONNEPI, CAIITE, EDUCON.

Também foi questionado aos mestres se publicaram artigos em periódicos, livros e congêneres. Dos 51 respondentes 28 (54,9%) declararam não ter publicado nenhum material e restante, isto é 23 (45,1%) explicitaram que publicaram resumo na SBPC, artigos na revista RETTA, livro digital, caderno de discussão, capítulo de livro e publicação de livro. Esse cenário para avaliação do Programa junto à CAPES é negativo. Pois, assim está escrito na ficha de avaliação dos triênios 2007, 2010 e 2013, no quesito **Produção Intelectual (grifo nosso) o PPGEA recebeu conceitos:** Regular, Fraco e Fraco, respectivamente. (CAPES, 2007, 2010 e 2013).

A pergunta 22 do questionário suscita saber dos que fizeram parte da pesquisa, quem deu continuidade na formação acadêmica ingressando no doutorado.

Na figura 8 seguir apresentaremos como se encontram os respondentes na formação acadêmica.



**Figura 8 - Formação acadêmica**

A figura 8, expressa que dos que responderam, 33 (64,7%) não continuaram a formação acadêmica, isto é, não ingressaram no doutorado, 16 (31,4%) deles estão cursando doutorado e 2 (3,9%) já são doutores. Infere-se que as razões pela qual muitos não buscaram fazer o doutorado possam ser as mesmas que os levaram a demorar tanto tempo para ingressar no mestrado. Alguns egressos expressam o desejo que o PPGEA crie logo o doutorado.

**“Aguardo com ansiedade o curso de Doutorado!”**

**“Almejamos agora o doutorado em educação pelo PPGEA!”**

**“e agora fico torcendo para que seja oferecido o doutorado para que possamos retornar e continuar os estudos e pesquisa”**

Um fator relevante observado na pesquisa foi que do total de respondentes, 38 (74,5%), permaneceram em atividades acadêmicas, explicitando a importância do Programa para o enriquecimento na atuação profissional, como:

**“A formação adquirida no PPGEA me preparou substancialmente para reiniciar e incentivar minha carreira acadêmica.”**

**“Minha atuação na área acadêmica referente ao nível superior mudou para melhor.”**

Para finalizar, a análise de dados ressalta-se que existe por parte dos egressos, uma percepção de que um Programa de Pós-Graduação é capaz de transformar seres humanos em profissionais muito mais críticos e competentes na sua área de atuação. Em especial, o PPGEA parece que atingiu este objetivo, pois além da qualificação profissional, objetiva a formação humana dos egressos. Isso não afasta a necessidade de estar em constante reflexão para buscar melhorias para o Programa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão dos Programas de Pós-Graduação no Brasil está ligada às necessidades do mundo do trabalho, estando atrelada à política pública da educação que visa a independência sócio-econômica e tecnológica para o desenvolvimento do país. Desta forma, para se manter a qualidade, os programas de pós-graduação do Brasil são submetidos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Ensino Superior – CAPES, órgão que dentre outras competências é responsável em credenciar, avaliar e descredenciar esses programas.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ é um curso *stricto sensu*, em nível de mestrado. Desta forma está regulado por esse processo de avaliação.

Nas avaliações dos triênios (2007, 2010 e 2013) realizadas pela CAPES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA foi atribuído o conceito 3. Destaca-se que no primeiro triênio, apesar de ter recebido pelos dados da ficha de avaliação o conceito **Bom** (4), a Comissão Avaliadora-CA decidiu recomendar o conceito 3, com a alegação de que o curso era recém recomendado pela CAPES. (CAPES, 2007).

Observou-se que o PPGEA no decorrer da sua trajetória demonstrou evolução nos quesitos ou indicadores oficiais de avaliação da CAPES, porém no indicador “Produção Intelectual”, o programa ainda permanece aquém dos índices exigidos pela CAPES. Os conceitos atribuídos a esse quesito nos triênios 2007, 2010 e 2013 foram respectivamente: Regular, Fraco e Fraco. Isto nos remete a autores como Kuenzer, Sguissardi, Dias Sobrinho e outros estudiosos que criticam o modelo de avaliação da CAPES. Eles enfatizam que a avaliação da CAPES está mais focada nos aspectos quantitativos e mensuráveis. É uma avaliação meritocrática e classificatória, o que parece prejudicar a avaliação dos programas da área das ciências humanas

Com base na pesquisa realizada foi possível traçar o perfil dos mestres formados pelo PPGEA, que pode ser assim sintetizado:

Identificou-se que a maioria dos egressos do PPGEA teve um intervalo de 10 a 15 anos entre a graduação e o início da pós-graduação *stricto sensu* no referido programa. A maioria dos egressos titulou-se na faixa etária compreendida entre 35 a 40 anos.

Os estudantes que compõem as turmas do PPGEA são na maioria profissionais oriundos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Infere-se ser um público diferenciado por apresentar características de pessoas que quando ingressaram no mestrado já apresentavam outras experiências acumuladas e responsabilidades. Contudo, esse histórico não fez com que a integralização no curso fosse ruim, pois a maioria obteve a conclusão no período de 24 meses, o que para a CAPES é um resultado positivo.

As análises evidenciam que os egressos buscaram o mestrado como uma forma de desenvolvimento nas habilidades para a pesquisa e aperfeiçoamento profissional e que um dos motivos que os levou a buscarem a cursar o PPGEA, foi a metodologia de ensino do programa, especificamente, a metodologia da alternância e a estrutura de organização das semanas de formação, numa semana integral de atividades, mas concentradas de 30 e/ou 45 dias, que os possibilitavam conciliar o mestrado com as atividades profissionais.

Como relatado anteriormente, o PPGEA tem recebido conceito baixo no quesito de produção intelectual nas avaliações da CAPES. Nessa pesquisa, dos 51 egressos participantes 28 (54,9%) afirmaram não ter publicado nenhum material e o restante, isto é 23 (45,1) declararam que publicaram resumo, artigos, capítulos de livro e publicação de livro. Ressalta-se que, do total de publicações, houve somente um livro publicado na íntegra. Já em relação a participação dos 51 egressos em eventos 31 (60,8%) participaram em eventos da área de educação.

Porém, evidenciou-se que quanto a publicações de trabalhos, o resultado ficou aquém do esperado, ou seja, os egressos publicaram pouco. Para a CAPES o importante é quantidade

e o local da publicação (QUALIS), apresentando mais peso na avaliação de revistas mais classificadas, como qualis A1, A2, B1 e B2.

Diante desse resultado, caso o Programa tenha o interesse em avançar no conceito, será necessário identificar a deficiência dos mestrados no que se refere à produção científica e desenvolver mecanismos de incentivo às publicações de trabalhos científicos.

O PPGEA em seu processo de formação atua em todas as regiões do Brasil procurando atender a demanda de qualificação dos professores da educação básica, técnica e tecnológica. Neste aspecto o Programa vem contribuindo para diminuição da assimetria regional, que é uma preocupação apresentada em todos os PNPGs. Entretanto, no momento do Programa ser avaliado pela CAPES, são considerados os critérios estabelecidos na ficha de avaliação pela CAPES e seus pesos, onde o quesito Inserção Social tem o peso 15 e o quesito Produção Intelectual peso 35, na área de educação.

Quanto às principais inserções dos egressos do PPGEA com destaque a atuação dos profissionais na Rede de Educação Profissional, observou-se que mesmo com o título de mestre a maioria permaneceu nas atividades de docência na instituição originária, embora abarcando outros cargos e ampliando o espectro de atuação. Porém, em se tratando dos egressos das turmas de demanda social, essa perspectiva foi notória. Dos 6 egressos, pertencentes a classe de demanda social sem vínculo com instituição ensino pública federal, 5 foram aprovados em concursos público, para atuarem como docentes do quadro permanente da educação superior.

O Programa pode considerar que tem obtido êxito nos seus objetivos, pois, dos 51 respondentes, apenas 1 (2%) explicitou não ter alcançado suas expectativas no decorrer do curso, e, o que ratifica isso, são os laços acadêmicos que se mantém com as instituições na continuidade de formação de outros profissionais. Isso pode se considerar um dos pontos positivo do Programa.

A relevância desse trabalho foi reconhecer a importância da formação continuada na vida dos egressos do PPGEA, que através dos resultados apurados, percebeu-se que a formação no PPGEA muito contribuiu para o crescimento intelectual e/ou acadêmico após sua titulação.

Sugere-se dar continuidade desta pesquisa em anos subsequentes ao período realizado nesse trabalho, de forma buscar o acompanhamento dos egressos, já que essa foi a primeira pesquisa realizada no Programa na Área de Educação e Gestão. Considerando que, o PPGEA a partir de 2015, vem atuando expressivamente na região Norte do país, região essa considerada pouco favorecida de programas de pós-graduação, outros estudos deverão ser feitos com os egressos das turmas a partir de 2012, que ainda se encontram em avaliação pela CAPES no referido quadriênio (2013-2016), período o base do quadriênio ainda a ser investigado.

Outro ponto de destaque foi a necessidade permanente de identificar a percepção dos discentes, corpo técnico e docentes do PPGEA, de forma gerar momentos de reflexão em relação à autoavaliação do Programa e de seu papel para a educação brasileira.

Espera-se que o resultado desta pesquisa possa contribuir de alguma maneira para melhorias sobre os pontos fracos e fortes do Programa, permitindo o aperfeiçoamento do processo de formação humana e profissional do PPGEA. Desta forma, deseja-se que a autoavaliação do curso seja uma ação permanente no programa.

## 6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. R. L. **A universidade no contexto urbano: as representações presentes na relação socioespacial entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a cidade de Seropédica**. 2011. 319 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida**. In: C. Brock & S. Schwartzman. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 8.970, de 14 de Setembro de 1911**. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8970-14-setembro-1911-506210-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17.06. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-36144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso 26 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 50.133, de 26 de Janeiro de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50133-26-janeiro-1961-389878-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 50.737, de 7 de Junho de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>> . Acessado 05 jun 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 67.348/70**. Diário do Congresso Nacional, Seção I, p. 3866 de 05 /06/1974. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD05JUN1974.pdf>> Acessado em 05/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974**. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. Disponível em: <[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=73411&tipo\\_norma=DEC&data=19740104&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=73411&tipo_norma=DEC&data=19740104&link=s)>. Acessado em 05 jun 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acessado em 28/02/2016.

\_\_\_\_\_. Lei 9394-96, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. 4ª Ed. P. 25. Brasília 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-10/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-10/2007/Lei/L11502.htm)>. Acessado em: 28/02/2016.

**CAPES, Critérios de Classificação Qualis – Ensino**, Disponível em: <[https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/qualis/ensino.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/ensino.pdf)>. Acesso em 15/05/2015

\_\_\_\_\_. **Evolução do sistema de avaliação da pós-graduação**. Brasília, [s.d.]b. Disponível em: <<http://CAPES.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/evolucaoda-avaliacao-enviado-ed-26fev.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **História e missão**. Brasília, [s.d.] a. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em: 26 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação - I PNPG 1975/1979 [s.d] c**. Disponível em: <[http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf)> Acesso em: 06 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação - II PNPG 1982/1985 [s.d] d**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf)> Acesso em: 06 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1986/1989 [s.d] d**. Disponível em: <[https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/III\\_PNPG.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf)> Acesso em: 06 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005-2010, 2004 [s.d] d** [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em: 06 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.v.1.[s.d]f. Disponível em <<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>Acessado em 06 dez 2014

\_\_\_\_\_, Portaria nº 174/CAPES, de 30 de dezembro de 2014, publicada no Diário Oficial da União -DOU do dia 31/01/2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Conferência de Proposta.** Disponível em: <<https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/relatorios/coleta/envioColeta/dadosBrutos/fo rmRelatorioDadosBrutosEnvioColeta.jsf>> . Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório Trienal de Avaliação.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6908-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-trienal-2013-apos-analise-de-recursos>. Acesso em 29 set 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES 001/01 - Autorização e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu; Funcionamento dos cursos de pós-graduação lato sensu.** Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2341-resolucoes>>. Acesso em: 06 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resultados da Avaliação da CAPES revelam que Pós-graduação teve um crescimento de 23% no triênio.** Brasília, DF, 2013.g. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-CAPES-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

CIRANI, C. B.S.; CAMPANARIO, M. A. e SILVA, H. H.M. **A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa.** Avaliação (Campinas). 2015, vol.20, n.1, pp. 163-187.)

CUNHA, L. A. **Critérios de avaliação e credenciamento do ensino superior:** Brasil e Argentina em o ensino superior e o Mercosul. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves. Local: Editora, 1983. 260p.

CUNHA, J. V. A.; CORNACHIONE JR, E. B. ; MARTINS, G. A. Pós-graduação: o curso de doutorado em Ciências Contábeis da FEZ/USP. **Revista Contabilidade & Finanças**, Local, v. 19, n. 48, p. 6-26, 2008.

DANTAS, F. **Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para avaliação.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, v.1.n.2, p.160-172, nov.2004.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3ed. Revista e ampliada. SP, Atlas 1995.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior – Regulação e Emancipação**, v. 8 n 1, mar/ 2003.

FERREIRA, S. M. M. **Avaliação do Impacto do Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia da Rede Nordeste de Biotecnologia no Estado de Pernambuco.** 2015. 72 f. Tese (Dissertação) - Curso de Educação Agrícola, UFRRJ, Seropédica-RJ, 2015.

FRÓES, J. N. S. **O Brasil na rota da seda: uma contribuição para a recuperação, o enriquecimento e a divulgação da memória de Seropédica, Itaguaí e do Estado do Rio de Janeiro.** Seropédica, RJ: Editora Universidade Rural, 2ª edição, 2004, 102 p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GODOY, A. S.. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HOSTINS R.C L; **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação** brasileira. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006 <http://www.perspectiva.ufsc.br>, visitada em 10/02/2016

INDJAIAN, M. L. **Seminário Internacional de Educação Superior 2014. Formação e conhecimento**. Anais Eletrônicos. Sorocaba-sp: Uniso, 2014. 11 p.

KUENZER, A. Z. & MORAES, C. M. de. **Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação**. Educ. Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MATOS, P. **Cursos de pós-graduação tiveram crescimento de 23% nos últimos três anos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20018:cursos-de-pos-graduacao-tiveram-crescimento-de-23-nos-ultimos-tres-anos&catid=212:educacao-superior](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20018:cursos-de-pos-graduacao-tiveram-crescimento-de-23-nos-ultimos-tres-anos&catid=212:educacao-superior)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

MAZZOTTI, A. J. et al.. **Avaliação da Pós-Graduação: diretrizes, critérios e indicadores**. 28ª Reunião da ANPED. 2005.

MEC, Portal. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MELO, Hildete Pereira de; LASTRES, Helena Maria Martins; MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **GÊNERO NO SISTEMA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO BRASIL**. Genero, Niterói, v. 4, n. 2, p.72-94, 2004.

MENA-CHALCO, J. S. P.; ROCHA, V. E. **Caracterização do banco de teses e dissertações da CAPES**. Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria, v. 4, p. A38, 2014.

MENDES et al. **Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciência e Saúde da UFPI**. RBPG, Brasília, v. 7, n. 12, p. 82- 101, julho de 2010.

OLIVEIRA, M. A. M.; FREITAS, M. V. M.T. **O atual modelo de avaliação da CAPES: seus impactos sobre as vidas profissional e pessoal dos docentes de um curso de pós-graduação em letras**. Ano 12. N 13 – junho 2009 . p 24-52

OTRANTO, Celia Regina. **Do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio ao Ministério da Educação e Cultura: a trajetória histórica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Revista Educação, Santa Maria – Rs, v. 30, n. 02, p.71-86, jul. 2005.



OTRANTO, Celia Regina. **A Política de Educação Superior Agronômica no Início do Século XX: A Criação da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/celiareginaotranto.doc>>. Acesso em: 08 out. 2003.

OTRANTO, Celia Regina. **A Autonomia Universitária no Brasil: Dádiva legal ou construção coletiva?** Rio de Janeiro: Edur, 2009. 396 p.

PAIVA, A. M. **Rumos e perspectivas do egresso do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação** da PUC-Campinas (1993–2004). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: Perspectivas no âmbito dos Institutos Federais.** Curitiba: Appris, 2015. 261 p.

PATARO, C. S. O.; MEZZOMO, F; A. **Sistema nacional de pós-graduação no Brasil: estrutura, Resultados e desafios para política de estado** – Livio Amaral. Revista Educação e Linguagem, Campo Mourão, v 2 n 3, jul./dez. 2013.

PROENÇA, M.; NENEVÉ, M. **Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 1, n. 1, p. 86-100, jul. 2004.

PROGRAMAS prioritários à Comissão de Educação do Senado. Brasília-df: Tv Senado, 2015. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MN-nRLhl8y8>>. Acesso em: 27abril 2016.

ROLIN, Karla Maria Carneiro et al. Artigos Originais **Pós-Graduação e impactos na vida do profissional.** Revista RENE, Fortaleza-ce, v. 4, n. 1, p.63-70, jan/jun 2003.

SANCHEZ, S; B. **Conceituação, Concepção e Organização de um Programa de Pós-Graduação para Docentes da Educação Profissional Agrícola.** 2002. 134p. Tese (Doutorado em Ciência do solo)- UFRural RJ, Seropédica, 2002.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, C. M. **Tradições e Contradições da pós-graduação no Brasil,** Educ. Soc. Campinas, vol. 24, n 83. 627-641, agosto 2003.

SANTOS, A, L, F; AZEVEDO, J, M, L. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: Os contornos da constituição de um campo acadêmico** – Revista Brasileira de Educação. V, 14 n 42 set/dez 2009

SGUISSARDI, V, A, **A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle de Estado?** JUSTIFICATIVA- Florianópolis, 24 v,n 1, p 49-88, jan/jun 2006

SILVA, L, E; CUNHA, K, S, G, DIAS, E, P. **Metodologia para a identificação de fatores que contribuem para a melhoria da qualidade dos cursos de pós-graduação com base nas avaliações trienais da CAPES**. RBPG, Brasília v 9 n 18 p 619-634, dezembro de 2012.

SOUZA, Aline Nunes Ferreirinha de; OTRANTO, Celia Regina. **As políticas educacionais para o ensino superior da ditadura militar (1968-1985) e do governo lula da silva (2003-2010) e seus reflexos na reformulação do estatuto e regimento geral da ufrj (1970-2011)**. In: **ix seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no brasil”**, 2012, João Pessoa - Pb. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa - Pb: Revista Histedbr, 2012. p. 1380 - 1397. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.43.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SOUZA, R. A.; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. **O Instituto Multidisciplinar Da Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro No Contexto De Expansão Do Ensino Superior Do Governo Lula**. **Revista Produção e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.52-66, set. 2015.

STRECK, D; R, SUDBRACK, E; M, ZITKOSKI, J; J. **Produção acadêmica e impacto social: o potencial inovador e transformador de um mestrado interinstitucional (Minter)** –, RBPG, Brasília, v. 5, n. 9, p. 126-145, dezembro de 2008

<http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens/documentos/v2n3/11-17.pdf>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis.RJ: Vozes. 11ed. 2010.

VOGEL, Michely Jabala Mamede. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica**. 2015. 184p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

UFRRJ, **Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ - 2015**. Seropédica: Ufrj, 2015. 276 p.

\_\_\_\_\_. **Portal. História da UFRRJ**. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/institucional/historia/>>. Acesso em: 20 maio 2016.a

\_\_\_\_\_. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/cem anos**. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/cem-anos>>. Acesso em: 05 mai. 2016.b

\_\_\_\_\_. **História da UFRRJ/Campus dos Goytacazes**. Disponível em: <<http://campuscg.ufrj.br/historico/>>. Acesso em: 08 jun. 2016.c

\_\_\_\_\_. **História da UFRRJ/Centro de Memória**. Disponível em: <[http://r1.ufrj.br/centrodememoria/ufrj\\_historia.php](http://r1.ufrj.br/centrodememoria/ufrj_historia.php)>. Acesso em: 08 jun. 2016.d.

\_\_\_\_\_. **História da UFRRJ/IM**. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/wp/historia-do-campus>>. Acesso em: 08 jun. 2016.e.

\_\_\_\_\_. **História da UFRRJ/TR.** Disponível em: <<http://www.itr.ufrj.br/portal/instituto/historia/>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portal. História da UFRRJ/Reitoria.** Disponível em: <<http://www.ufrj.br/portal/modulo/reitoria/index.php?view=historia>>. Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_.portal.ufrj.br/Disponívelem:

[http://institucional.ufrj.br/pdi/files/2013/06/diretrizes\\_pdi.pdf](http://institucional.ufrj.br/pdi/files/2013/06/diretrizes_pdi.pdf), acesso em 20 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **História da 8ª Universidade mais bela do mundo:.** 2013. Disponível em: <[http://r1.ufrj.br/centrodememoria/ufrj\\_historia.php](http://r1.ufrj.br/centrodememoria/ufrj_historia.php)>. Acesso em: 12 jul. 2016

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2011.** Seropédica: UFRRJ, 2012. 188 p. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/11/RG2011-FINAL1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

UFRRJ. **Relatório de Gestão 2012.** Seropédica: Ufrj UFRRJ, 2013. 333 p. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/11/RG2012UFRRJ2506131.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

UFRRJ. **Relatório de Gestão 2013.** Seropédica: UFRRJ, 2014. 210 p. Disponível em: <[http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/09/RG\\_2013\\_UFRRJ.pdf](http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/09/RG_2013_UFRRJ.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2014.

UFRRJ. **Relatório de Gestão 2014.** Seropédica: UFRRJ, 2014. 349 p. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/09/RelatorioGestao2014.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

## 7. APÊNDICES

### QUESTIONÁRIO

Caro(a) Colega,

Este questionário destina-se à coleta de dados para subsidiar minha pesquisa de mestrado sobre o impacto da formação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA, em egressos da área de Educação e Gestão, que concluíram o curso no período de 01 janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2012.

O objetivo da pesquisa é descrever a atuação profissional no primeiro semestre de 2016 dos egressos em questão e verificar como a formação recebida no mestrado impactou a carreira dos profissionais.

Os dados obtidos poderão auxiliar na construção de conhecimentos sobre o tema em questão e no aperfeiçoamento do PPGEA.

Contamos com a sua colaboração para o êxito da pesquisa. Suas informações serão muito importantes para consolidar esta investigação científica.

Será garantido o sigilo das informações prestadas. Sua participação é voluntária e espontânea. Desde já agradecemos.

Marize Setubal Sampaio (Mestranda) e Profa Dra Nádia Maria Pereira de Souza (orientadora)

#### DADOS DA PESQUISA:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA PROFISSIONALMENTE (2016) \_\_\_\_\_

DEMANDA SOCIAL (especificar Instituição-profissional atual) \_\_\_\_\_

1- Qual o seu curso e a instituição de conclusão da graduação? \_\_\_\_\_

2- Em que mês/ano de conclusão do curso de graduação: \_\_\_\_\_

3- Em que mês/ano iniciou o curso de Mestrado no PPGEA/UFRRJ? \_\_\_\_\_

4- Em que mês/ano concluiu o curso de Mestrado no PPGEA/UFRRJ?

\_\_\_\_\_

5- Qual a motivação que te levou cursar pós-graduação em nível de mestrado? Marque uma ou mais opções.

aprimoramento técnico-científico  satisfação pessoal  capacitação docente  
 melhor remuneração  competitividade do mercado de trabalho  evolução na carreira docente  Outros motivos: Especifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6- Quais foram os motivos que te levaram a escolher o PPGEA/UFRRJ?

Área do curso Educação Agrícola;

Prestígio da Instituição (UFRRJ) e do curso(PPGEA);

A localização do PPGEA;

A metodologia de ensino de Programa, principalmente a pedagogia da alternância e a estrutura de organização das semanas de formação;

Oferta de aulas fora do PPGEA e nas instituições conveniadas e de origens (se for o caso);

Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

7- Durante sua formação no PPGEA suas expectativas foram:

Plenamente alcançadas  Parcialmente alcançadas  Não foram alcançadas

Justifique: \_\_\_\_\_

8- Qual a sua faixa etária, à época da titulação do mestrado no PPGEA?

Menos de 30anos  Mais de 30 anos até 40 anos  Mais de 40 anos até 50 anos  Mais de 50 anos até 60 anos  Mais de 60 anos.

9- Você teve licença profissional para cursar o PPGEA?

Sim, integralmente  Sim, parcialmente  Não

10- Se você desenvolveu alguma atividade profissional durante o curso de Mestrado, especifique o(s) tipo(s) de atividade(s)

( ) Docência da Educação Básica ( ) Docência da Educação Superior ( ) Gestão Educacional ( ) Atividade de pesquisa ( ) Atividade de Extensão ( ) Outras: Especifique\_\_\_\_\_

11- Você permanece na mesma Instituição/campus que se encontrava, quando ingressou no PPGEA?

( ) Sim ( ) Não Caso negativo, especifique:

\_\_\_\_\_

12- Você considera que a formação no PPGEA contribuiu para sua atuação profissional? Comente\_\_\_\_\_

13- O aprendizado adquirido no PPGEA estimulou sua produção científica?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

Justifique:\_\_\_\_\_

14- Cite alguns aspectos relevantes na sua vida profissional, em decorrência da conclusão do mestrado, caso existam\_\_\_\_\_

15- Participou de eventos científicos, nos últimos quatro anos, da área de titulação? Caso sim, cite os mais importantes e o ano de participação\_\_\_\_\_

16- Há artigos sobre sua dissertação publicados em periódicos? Caso sim especifique quantos, que tipo de publicação e o título de até três publicações:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17- Você se dedicou a alguma nova área (diferente da sua formação original) após sua passagem pelo PPGEA? Caso sim, exemplifique:\_\_\_\_\_

18- Numa escala de 1-5, onde 1 é de menor valor (pior/deficiente) e 5 maior valor (melhor)

a) Mudanças positivas em minha vida profissional após a qualificação no PPGEA

1.....2.....3.....4.....5

b) Minha relação humana e interpessoal após a qualificação no PPGEA

1.....2.....3.....4.....5

c) Meu desempenho em sala de aula

1.....2.....3.....4.....5

d) Minha vontade de ler, estudar e me atualizar

1.....2.....3.....4.....5

19- Qual a sua formação acadêmica em abri de 2016?

( ) Mestre

( ) Doutorando - Ano de início: \_\_\_\_\_, Instituição e área: \_\_\_\_\_

( ) Doutor – Ano de início \_\_\_\_\_, Instituição e área: \_\_\_\_\_ Data da conclusão \_\_\_\_\_

20- Você gostaria de registrar outros aspectos que você considera importante no que diz respeito a sua formação acadêmica e profissional no PPGEA? Especifique.

MUITO OBRIGADA