

# Avaliação da experiência dos estudantes e egressos da pós-graduação: Uma proposta de metodologia

## Evaluation of graduate students and alumni experience: A methodological proposal

Ana Maria Carneiro<sup>1\*</sup> , Adriana Bin<sup>2</sup> , Cristiano Morini<sup>2</sup> , Luciane Grazielle Pereira Ferrero<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Campinas, SP, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Ciências Aplicadas, Limeira, SP, Brasil

**COMO CITAR:** Carneiro, Ana Maria, Bin, Adriana, Morini, Cristiano, & Ferrero, Luciane Grazielle Pereira. (2024). Avaliação da experiência dos estudantes e egressos da pós-graduação: Uma proposta de metodologia. *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), e130724. <https://doi.org/10.4322/rbaval202412007>

### Resumo

O sistema de pós-graduação no Brasil é um dos mais robustos na América Latina, contando com o financiamento quase exclusivo do governo. Há relativamente poucos estudos sobre a experiência do estudante durante o curso, os fatores de sucesso para conclusão e as trajetórias discentes após a conclusão. Alunos apresentam diferentes trajetórias, desde os que emendam a graduação com a pós-graduação até os que ingressam depois de muitos anos de carreira profissional. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma metodologia de estudos longitudinais desenvolvida para avaliar a experiência dos alunos durante o mestrado/doutorado e acompanhar as trajetórias profissionais dos egressos. O Programa de Pós-Graduação em Administração da Unicamp é utilizado como estudo de referência. Este artigo traz contribuição original para a prática de gestão dos programas de pós-graduação, apresentando o modelo de questionário utilizado visando a possibilidade de replicação em outros programas.

**Palavras-chave:** Autoavaliação. Pós-graduação. Brasil. Avaliação educacional. Experiência estudantil.

### Abstract

The postgraduate system in Brazil is one of the most robust in Latin America, relying almost exclusively on government funding. There are relatively few studies on students' experiences during the course, success factors for completion, and post-completion career paths. Students follow different trajectories, ranging from those seamlessly transitioning from undergraduate to postgraduate studies to those entering after many years in their professional careers. The aim of this work is to present the methodology of longitudinal studies developed to assess the experience of students during their master's/doctoral programs and to track the professional trajectories of alumni. The Graduate Program in Administration at Unicamp is used as a reference study. This article provides an original contribution to the management practice of postgraduate programs, presenting the questionnaire model used with the potential for replication in other programs.

**Keywords:** Self-evaluation. Graduate studies. Brazil. Educational evaluation. Student experience.

Ana Maria Carneiro, branca, pesquisadora, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Universidade Estadual de Campinas.

Adriana Bin, branca, professora associada, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

Cristiano Morini, branco, professor associado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

Luciane Grazielle Pereira Ferrero, branca, analista administrativa, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

A RBAVAL apoia os esforços relativos à visibilidade dos autores negros na produção científica. Assim, nossas publicações solicitam a autodeclaração de cor/etnia dos autores dos textos para tornar visível tal informação nos artigos.

**Recebido:** Novembro 17, 2023

**Aceito:** Março 12, 2024

**\*Autor correspondente:**

Ana Maria Carneiro

**E-mail:** anamacs@unicamp.br



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



## Introdução

A pós-graduação no Brasil foi iniciada com a criação das primeiras universidades na década de 1930, sendo que os primeiros programas de pós-graduação foram regulamentados em 1965. A história da pós-graduação se confunde com a da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, por meio do seu sistema de avaliação, foi responsável pela rápida expansão e pela sua consolidação como nível de ensino. Assim, em poucas décadas, a pós-graduação se desenvolveu no país e tornou-se um dos maiores e mais robustos sistemas na América Latina (Balbachevsky & Schwartzman, 2010; Nobre & Freitas, 2017).

A pós-graduação pode significar a busca de maior qualificação exigida pelo mercado, um alongamento da formação ou mesmo uma alternativa ao desemprego (Silva & Bardagi, 2016). Há uma vasta literatura sobre a pós-graduação no país, sendo que, na sua maioria, as pesquisas se focalizam em abordar políticas públicas para o ensino superior, a organização de programas, a implementação de cursos, a análise de taxas de diplomação e a avaliação (Silva & Bardagi, 2016) e autoavaliação (Leite et al., 2020) de programas.

Os alunos apresentam trajetórias diferentes, desde os que emendam a graduação com a pós até os que ingressam na pós-graduação depois de muitos anos de carreira profissional. Entretanto, são escassas as pesquisas sobre a experiência estudantil, entendida como a totalidade da interação do estudante com a instituição, o que inclui o processo de aprendizado, desenvolvimento de carreira, bem-estar e demais fatores que contribuem para aperfeiçoar o ambiente do estudante (Ryan, 2018). Também são raros os estudos sobre a trajetória de egressos.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar uma metodologia desenvolvida para avaliar a experiência dos alunos durante o mestrado/doutorado e acompanhar trajetórias profissionais dos egressos, tomando o Programa de Pós-Graduação em Administração da Unicamp como estudo de referência.

A criação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração (PPGA) na Unicamp em 2017, abriu uma oportunidade de acompanhar um curso e seus estudantes desde o início, de forma longitudinal, e explorar o perfil dos alunos que procuram o programa, suas expectativas e trajetórias de estudos e profissionais. A metodologia busca fornecer subsídios para a gestão do PPGA, usando um modelo que pode ser posteriormente estendido para outros programas de pós-graduação na Unicamp e em outras instituições.

### Experiência estudantil na pós-graduação

Há pelo menos cinco motivações principais que indicam a necessidade de avaliar a experiência dos alunos durante o mestrado/doutorado e acompanhar as trajetórias profissionais dos egressos da pós-graduação em geral.

A primeira, de cunho geral, está relacionada com o próprio crescimento do fenômeno da pós-graduação, em termos de cursos e matrículas (Castelló et al., 2017; Gu et al., 2018; Maslen, 2019). Ao tornar-se mais relevante, o fenômeno da pós-graduação passa a exigir mais atenção. Assim, ainda que menos desenvolvido do que ocorre em nível de graduação (Duke & Denicolo, 2017), o estudo da experiência estudantil na pós-graduação tem crescido de forma significativa.

A segunda motivação refere-se à contribuição destes estudos para o próprio processo de implantação de um programa de pós-graduação e para o seu planejamento futuro. Compreender o que tem ou não funcionado (e por quê) desde o processo seletivo até a defesa das dissertações/teses dos alunos, assim como quais têm sido os caminhos dos mestres e doutores após a defesa, permite ajustes nos objetivos, no perfil desejado e na estrutura curricular e de funcionamento do programa (AACSB, 2013; Hortale et al., 2014; Hardré & Hackett, 2015; Silva & Bardagi, 2016; Duke & Denicolo, 2017).

Além de aprendizado e planejamento, a iniciativa também corrobora para a prestação de contas. Há um grande volume de recursos públicos despendidos no sistema de pós-graduação no Brasil e é preciso verificar em que medida os objetivos pretendidos nestas políticas estão



sendo atingidos e gerando impactos positivos (Brass et al., 2010; Felicetti & Cabrera, 2022). São muitos os trabalhos nesta linha na perspectiva global, em especial no que se refere aos impactos do doutorado na economia e na sociedade (Auriol et al., 2013; Bryan & Guccione, 2018; Marini, 2019; Casey, 2009; Neumann & Tan, 2011; Canolle & Vinot, 2021; McAlpine & Inouye, 2022).

Uma quarta motivação, de ordem prática, no contexto nacional, e que se justifica a partir das motivações anteriores: exigências por parte da CAPES, em seu processo de avaliação da pós-graduação, de incluir informações sobre o destino e atuação profissional dos egressos dos programas, assim como dos impactos econômicos, sociais e culturais por ele gerados. O sistema de avaliação da CAPES não exigia este tipo de acompanhamento (Maccari et al., 2009a), que passou a ser obrigatório nas avaliações quadrienais há três ciclos avaliativos.

Ademais, uma quinta motivação se apresenta, a partir do resultado do trabalho iniciado em 2018, a CAPES passou também a exigir, no último ciclo (2017-2020), que os programas de pós-graduação tivessem uma sistemática de autoavaliação, sendo esse um componente relevante para a sua avaliação (Leite et al., 2020). De acordo com Felicetti & Cabrera (2022), apesar de enfatizar a autoavaliação, a CAPES não forneceu direções e instrumentos claros para cumprir este mandato. Para os autores, essa tarefa ficou a cargo da coordenação dos programas, sendo recomendável o uso de questionários com estudantes, em linha com o que se propõe neste trabalho.

Para além da identificação das motivações para avaliar a experiência dos alunos e acompanhar a sua trajetória, vale também identificar como estes estudos têm sido conduzidos. A revisão da literatura sobre experiência estudantil na pós-graduação foi aqui realizada em torno de suas principais dimensões e nas configurações dos principais sistemas de ensino superior, incluindo Estados Unidos, Europa, China, Austrália, Brasil, entre outros países. Apesar da experiência estudantil na pós-graduação variar ao redor do mundo, devido às diferenças de organização dos sistemas de ensino superior e de modelos de pós-graduação, foi possível notar algumas dimensões em comum, sistematizadas aqui.

Em primeiro lugar, destacam-se estudos cuja preocupação está na discussão da manutenção da qualidade frente à chamada massificação desse nível de ensino no âmbito internacional (AACSB, 2013; Siwinska, 2013) e no Brasil (Velho, 2005; Mello et al., 2010; Oliveira & Almeida, 2011; Guimarães, 2014; Hortale et al., 2014).

Em segundo lugar, os estudos sobre a experiência estudantil têm se debruçado sobre a diversificação (ou não) do perfil dos estudantes em termos de gênero, raça, idade, estado civil, responsabilidades familiares, trabalho, entre outros atributos (Acker & Haque, 2015; Guerin et al., 2015). Em terceiro lugar e de forma relacionada, os estudos discutem como a diversidade de estudantes tem colocado novas questões em relação a elementos institucionais, como financiamento, orientação, clima do programa em relação à diversidade, tipo de formação profissional oferecida, entre outros fatores.

A quarta dimensão concentra-se na discussão sobre como os novos modelos de pós-graduação e o novo perfil dos estudantes afetam os resultados em termos de satisfação dos alunos com a experiência, persistência e evasão, empregabilidade (Sharma, 2012; Boshoff & Fernandes, 2020), dentre outros. Há também trabalhos orientados aos aspectos de bem-estar e saúde mental dos estudantes, depois que estudos mostraram uma prevalência de condições de depressão e ansiedade mais acentuadas nos pós-graduandos do que na população em geral (Levecque et al., 2017; Woolston, 2017; Evans et al., 2018; Sajadi et al., 2021).

Mais recentemente, identifica-se uma sexta dimensão, que investiga a relação entre a pandemia da COVID-19 e a pós-graduação, seja em termos de saúde mental (Chirikov et al., 2020; Kee, 2021), mudança de práticas de pesquisa e ensino/aprendizado (Bolumole, 2020) e suas consequências futuras.



## Metodologia

O desenvolvimento da metodologia orientada à avaliação da experiência dos alunos durante a pós-graduação e acompanhamento das trajetórias profissionais dos egressos foi proposta a partir: i) de um aprofundamento da literatura resumida na seção anterior; ii) da revisão de questionários internacionais; e, finalmente, iii) das especificidades da pós-graduação e de sua avaliação no Brasil, com ênfase na área de administração.

Foram usados os seguintes questionários como base para a construção dos instrumentos de coleta de dados que serão discutidos na próxima seção: a) HEA - the Postgraduates Research Experience Survey (PRES) (John & Denicolo, 2013); b) The Australian Postgraduate Research Experience Questionnaire (Guerin et al., 2015); c) Student Experience in the Research University (gradSERU) (Jones-White et al., 2018).

Em relação às especificidades da pós-graduação no Brasil, buscou-se compreender os quesitos do sistema de avaliação da CAPES que, no quadriênio 2017-2020, concentraram-se na (i) estrutura do programa; ii) formação dos alunos; e, (iii) impacto na sociedade. Ainda que a metodologia não tenha sido desenvolvida para coletar dados para a avaliação da CAPES, o alinhamento entre as demandas de avaliação do programa escolhido e a avaliação da experiência estudantil e trajetória dos egressos é bastante desejável.

Dimensões de análise da experiência estudantil e trajetória dos egressos: uma proposição

As dimensões propostas para compor a metodologia para a análise da experiência estudantil e trajetória dos egressos foram: a) expectativas e motivação para ingressar na pós-graduação; b) planos de carreira e desenvolvimento de competências; c) orientação; d) obstáculos para conclusão; e, e) saúde e bem-estar.

Em relação à motivação, há um conjunto de fatores identificados para ingressar na pós-graduação. Guerin et al. (2015) analisaram quais as motivações para buscar um título mais elevado por meio da pesquisa, tendo em conta que uma parte dos estudantes não iria seguir a carreira acadêmica. Os autores detectaram um amplo conjunto de motivações que incluem: satisfação intelectual pessoal, razões pragmáticas orientadas para a carreira, desenvolvimento de habilidades de pesquisa e docência, e, influência de professores.

Na área de administração, muitos estudantes já têm experiência profissional na área antes de ingressar na pós-graduação. O foco desses alunos costuma ser mais o de aperfeiçoar a prática profissional por meio do desenvolvimento da habilidade de pesquisa, do que necessariamente se tornar um pesquisador profissional (Hay & Samra-Fredericks, 2016).

Em relação aos planos de carreira, o doutorado surgiu junto com as primeiras universidades na Europa, na idade média, inicialmente servindo como habilitação para docência. Entretanto, ao longo dos séculos, evoluiu principalmente para desenvolvimento da habilidade de conduzir pesquisa seguindo padrões acadêmicos, com a apresentação de uma tese ao final (Hasgall et al., 2019).

Em relação aos fatores que influenciam a definição da carreira, segundo Gu et al. (2018), estes podem ser organizados em três conjuntos: variáveis demográficas (especialmente sexo e responsabilidades familiares); desempenho acadêmico em relação à participação em pesquisa, estabelecimento de cooperação e publicação; e elementos da própria pós-graduação (orientação, características do programa de pós-graduação e disciplina nos estudos). Além disso, as trajetórias de carreiras profissionais variam de acordo com a área de conhecimento (Auriol et al., 2013).

Estudos empíricos mostram que a ideia tradicional de que o título de doutor é o tiquete de entrada para a carreira acadêmica está sendo modificada. Mais recentemente, as possibilidades de carreira para mestres e doutores se ampliaram. Os titulados passaram a seguir cada vez mais trajetórias não acadêmicas, em uma sociedade baseada em conhecimento que precisa de pessoas altamente qualificadas (Auriol et al., 2013; Duke & Denicolo, 2017; Hasgall et al., 2019). Houve uma diminuição da proporção de doutores empregados na academia na Alemanha, França, EUA, Austrália, Brasil e China (CGEE; 2016; Gu et al., 2018).



Os doutores passam a estar empregados em todos os setores da economia, em papéis de pesquisa e também de gestão (Heflinger & Doykos, 2016; Gu et al., 2018).

Apesar dessa mudança na estrutura de ocupações, os autores apontam um desencontro entre a formação oferecida pelos programas de pós-graduação e as novas trajetórias profissionais (Heflinger & Doykos, 2016; Duke & Denicolo, 2017; Gu et al., 2018). Mesmo a preparação para a carreira acadêmica se dá especialmente para o papel de pesquisador. Os programas atuais não preparam adequadamente para todos os papéis envolvidos na carreira acadêmica (docente, orientador, administrador, gerente de projetos entre outros)<sup>1</sup> (Auriol et al., 2013; Guerin et al., 2015; Duke & Denicolo, 2017; Hasgall et al., 2019).

Mestres e doutores gozam de um alto prêmio salarial no mercado de trabalho (Auriol et al., 2013; Castelló et al., 2017) e altas taxas de emprego, apesar de notar-se uma tendência para o aumento de posições temporárias e de pós-doutorado (Louzada & Silva Filho, 2005; Auriol et al., 2013). Entretanto, com a massificação desse nível de ensino, a alta titulação pode não ser sinônimo de emprego na área de qualificação, o que significa que parte dos mestres e doutores podem nunca ter a chance de aproveitar ao máximo suas competências (Cyranoski et al., 2011; Gu et al., 2018). Quem espera encontrar uma posição na academia pode descobrir que não há posições suficientes. E quem deseja seguir carreiras não acadêmicas pode não estar sendo preparado de forma adequada (Gu et al., 2018), levando a um claro paradoxo.

Este cenário tem implicações na dimensão do desenvolvimento de competências durante a pós-graduação. Dado que uma parte considerável dos pós-graduandos não atuará na academia, estes levarão as habilidades desenvolvidas para vários usos em posições no governo e na indústria, o que deveria levar os programas a incluírem treinamento em habilidades da pesquisa, mas que sejam transferíveis para outros domínios (Guerin et al., 2015), como habilidades interculturais (AACSB, 2013; John & Denicolo, 2013); habilidades relacionadas com ensino (AACSB, 2013); e habilidades transversais ou genéricas (soft skills) (trabalho em equipe, resiliência, comunicação escrita e oral etc.). Todo este conjunto de habilidades é útil tanto para carreiras acadêmicas quanto para as não acadêmicas (Guerin et al., 2015; Hasgall et al., 2019; Gu et al., 2018).

Segundo Guerin et al. (2015), as escolas de pós-graduação têm começado a responder a este desafio com a criação de treinamentos para as habilidades transversais e não apenas disciplinas voltadas para o conhecimento específico. Formas alternativas têm buscado oferecer disciplinas eletivas voltadas para o impacto social, com inserção na comunidade, aplicação do conhecimento além da sala de aula e em sintonia com os objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU (Morini et al., 2023). Entretanto, isso pode ser conflitante com outras demandas dos programas, tais como tempos menores de conclusão da pós-graduação (Duke & Denicolo, 2017).

A dimensão da orientação é vista como um dos determinantes centrais da experiência na pós-graduação, sendo relacionada com a decisão de ingressar na pós-graduação, a taxa e o tempo conclusão, o bem estar do estudante, a satisfação com a experiência na pós-graduação, a produtividade em pesquisa, o desenvolvimento de autoeficácia e o desenvolvimento de habilidades (Paglis et al., 2006; Pyhältö et al., 2015; Costa et al., 2015; Duke & Denicolo, 2017; Woolston, 2017).

Segundo a pesquisa de Pyhältö et al. (2015), há pelo menos quatro funções primárias dos orientadores: supervisão do processo de pesquisa; coaching; gestão de projeto de pesquisa; e, presença e compromisso com o orientando. Mais recentemente, agregou-se a função de aconselhamento de carreira, lidar com questões interdisciplinares e preocupar-se com o bem-estar dos orientandos (Duke & Denicolo, 2017).

A orientação não ocorre no vácuo, mas está relacionada com o contexto, em termos de tradições e normas disciplinares e departamentais (Paglis et al., 2006; Pyhältö et al., 2015) e do corpo discente mais diversificado (Duke & Denicolo, 2017). Com a maior complexidade das

<sup>1</sup> Há ainda temas emergentes para formação, como políticas de ciência de acesso aberto, ética na pesquisa e internacionalização, que não são abordados adequadamente (Hasgall et al., 2019).



funções de orientação, ganha importância a capacitação contínua dos orientadores para que possam atuar de forma adequada no apoio à população mais diversa de pós-graduandos, em preparação para atuação em uma variedade maior de carreiras (Duke & Denicolo, 2017).

Apesar de a orientação ser uma tarefa crucial na pós-graduação, esta é relativamente negligenciada no Brasil, sendo tratada “[...] de forma genérica e vaga, ficando mais ao critério do professor definir, individualmente, o que fazer e como desenvolver suas ações” (Costa et al., 2015, p. 826). Além disso, não há formação voltada para o orientador, pois há o entendimento que sua capacitação seria “espontânea e individual” (Massi & Giordan, 2017).

Em relação à dimensão acerca dos obstáculos para conclusão, a discussão é mais ampla no exterior (Castelló et al., 2017), onde há registros de altas taxas de evasão (superiores a 50%), do que o debate no Brasil. No entanto, mesmo no exterior, há relativamente poucos estudos sobre evasão e as variáveis associadas (Castelló et al., 2017; Velho, 2005). No país, as estatísticas oficiais omitem os dados sobre evasão (por exemplo o GEOCAPES). Tomando-se os dados abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil, 2022), o cálculo mostra baixas taxas de evasão, já que 3,05% dos matriculados em programas de mestrado (acadêmico ou profissional) ou doutorado abandonaram ou desistiram em 2017.

Entretanto, há um atraso na atualização das informações nos dados abertos da CAPES. Dos 375.468 registros (que correspondem a 364.094 indivíduos) de 2019, 45% tinham data de atualização anterior a 2017, de forma que os alunos constam sempre como matriculados até a próxima atualização, sendo necessárias análises mais aprofundadas sobre o fenômeno da evasão<sup>2</sup>. A falta de informações confiáveis sobre evasão, e seus motivos, já era apontada por Velho (2005) há quase vinte anos e o panorama não mudou. Continua sendo, em muitos casos, um problema invisível (Castelló et al., 2017).

Segundo os estudos disponíveis, os desafios para conclusão da pós-graduação são multidimensionais e relacionados (Acker & Haque, 2015; Bair & Haworth, 2004; Castelló et al., 2017). Os principais motivos que resultam em evasão estão relacionados com: financiamento inadequado; baixa integração dos alunos na vida acadêmica, profissional e social do departamento/programa; relação do estudante com orientador; cultura institucional dos programas de pós (que pode resultar em isolamento); falta de conhecimento sobre normas e expectativas do programa; falta de orientação sobre o mercado de trabalho; dificuldades em alcançar balanço entre trabalho, vida pessoal e os estudos. Além disso, a experiência tem nuances diferentes de acordo com os atributos dos estudantes (gênero, raça, estado civil, se tem filhos, se mora perto do campus etc.).

A quinta dimensão da experiência estudantil diz respeito à saúde e ao bem-estar. Como já apontado, estudos internacionais têm mostrado uma prevalência maior de piores condições de saúde mental entre estudantes de doutorado do que na população de ensino superior e na população em geral.

Na pesquisa realizada pela Nature em 2017 em âmbito mundial, respondentes indicaram altos níveis de satisfação com seus programas de pós-graduação, mas também apontaram altos níveis de preocupação e incerteza. Mais de um quarto listaram saúde mental como uma área de preocupação e 12% disseram que já tinham procurado ajuda para lidar com ansiedade e depressão causadas pelos estudos de pós-graduação (Woolston, 2017). Evans et al. (2018) observaram altas taxas de depressão e ansiedade entre pós-graduandos. Em pesquisa com 2.279 indivíduos de 26 países de todas as áreas do conhecimento, identificaram que os estudantes apresentavam chance 6 vezes maior para experimentar depressão e ansiedade do que a população em geral. Como já mencionado anteriormente, a pandemia da COVID-19 intensificou os problemas de saúde mental na pós-graduação, e suas consequências neste aspecto ainda não são conhecidas por completo (Scorsolini-Comin et al., 2021).

<sup>2</sup> É comum a renovação automática das matrículas dos pós-graduandos, após a realização dos créditos até o prazo de integralização máximo do programa. Dessa forma, caso um aluno tenha desistido do programa e esteja em contato precário com o programa e orientador, esta situação só se revela depois de um longo tempo.





## O Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da Unicamp: Uma proposta metodológica de avaliação

A criação do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2017 foi resultado de um longo processo de maturação iniciado em 2009, quando foram inaugurados os cursos de bacharelado em Gestão (de Agronegócio, de Comércio Internacional, de Empresas e de Políticas Públicas) na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA)<sup>3</sup>. Estes cursos foram reorganizados como cursos de Administração e Administração Pública em 2014.

Em relação ao perfil do egresso, o objetivo do PPGA é formar mestres e doutores capacitados para a atuação acadêmica em ensino, pesquisa e extensão em Administração e áreas correlatas; a realização de atividades aplicadas de pesquisa organizacional, processo decisório, sustentabilidade e empreendedorismo; e, a ação em áreas estratégicas, que envolvam a solução de problemas de alta complexidade na Administração de organizações e que demandem a produção, a interpretação e o uso de conhecimentos avançados.

Em dezembro de 2023, em seu sétimo ano de funcionamento, o curso conta com 25 docentes permanentes, 1 colaborador, possui 32 alunos de mestrado, 41 alunos de doutorado regularmente matriculados e 49 egressos (14 de doutorado e 35 de mestrado).

A metodologia de avaliação da experiência estudantil e de acompanhamento das trajetórias profissionais dos egressos aqui apresentada começou a ser desenvolvida em 2017, de forma concomitante à criação do PPGA.

A metodologia considera como população a ser estudada o universo de estudantes regulares e especiais do programa a partir da primeira turma ingressante, no segundo semestre de 2017. A partir da terceira turma, cujo ingresso ocorreu no início de 2019, foram incluídos também os candidatos que se inscreverem na seleção do programa, mas que não foram aprovados, considerando a importância de estudos comparativos entre os dois grupos.

A metodologia prevê estudos longitudinais acompanhando as coortes compostas pelas turmas de inscritos e matriculados por ano de ingresso em cada nível do programa (mestrado e doutorado), utilizando dados secundários e primários<sup>4</sup>.

A principal base de dados secundários utilizada é a de registros administrativos da Unicamp, usada para conhecer a situação de matrícula dos alunos e preparar as coletas de dados primários. Estes dados também são utilizados na análise de evasão e de tempo de conclusão.

Em relação aos dados primários, a metodologia utiliza-se de questionários em momentos-chave da formação, quais sejam:

- a) questionário de inscrição aplicado no momento da inscrição dos alunos;
- b) questionário de meio termo aplicado após 1,5 anos do ingresso;
- c) questionário de saída aplicado no momento da conclusão (defesa) ou por ocasião do desligamento do aluno por outro motivo;
- d) questionário para alumni: aplicado para todos os egressos a cada quatro anos.

Os questionários são instrumentos estruturados com questões fechadas e são aplicados via web (com o uso do software Survey Monkey). Até o momento, os questionários de inscrição, meio termo e saída vêm sendo aplicados sistematicamente desde 2017, quando ocorreu o ingresso da primeira turma. Já o questionário para alumni deverá ser implementado antes do próximo ciclo de avaliação da CAPES.

Os questionários são compostos por sete dimensões principais, distribuídas nos diferentes momentos de acordo com a pertinência das informações a serem coletadas. Uma oitava dimensão, relacionada com a COVID-19, foi introduzida no questionário de meio termo a partir de 2020, buscando identificar como a pandemia influenciou a condução da pesquisa e o tempo de defesa, assim como a percepção sobre a atuação da Universidade neste período.

<sup>3</sup> FCA fica localizada no campus da cidade de Limeira.

<sup>4</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp e vem sendo executada com todas as garantias necessárias aos participantes (CAAE n. 78313417.2.0000.5404).



A relação entre as cinco dimensões propostas para compor a metodologia e os temas dos questionários é apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1.** Dimensões de análise e temas dos questionários.

	Aspectos gerais	Expectativas e motivação para ingressar na pós-graduação	Planos de carreira e desenvolvimento de competências	Orientação	Obstáculos para conclusão	Saúde e bem-estar
(1) caracterização socioeconômica	x					
(2) formação acadêmica	x					
(3) atuação profissional			x			
(4) expectativas e motivos da escolha pelo PPGA		x				
(5) experiência no curso			x	x	x	
(6) desenvolvimento de competências			x			
(7) saúde e bem-estar						X

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 resume a estrutura geral dos questionários, a partir da identificação das grandes dimensões e temas que são investigados em cada instrumento de coleta de dados e da comparação entre os instrumentos.

**Quadro 2.** Dimensões e temas dos questionários.

Dimensão	Questionário de inscrição	Questionário de meio termo	Questionário de saída	Questionário para alumni
1) Caracterização socioeconômica	Cor/raça, Nacionalidade, Identidade de gênero, Estado Civil, Dependentes	Atualização - Identidade de gênero, Estado Civil, Dependentes		
	Distância da FCA em relação à residência permanente, local adequado para estudo			
	Religião ou outra forma de espiritualidade			
	Ensino médio (escola pública ou particular)			
	Nível de proficiência em idiomas			
	Renda familiar total, Número de pessoas que vivem da renda familiar, Recebimento de benefícios do governo pela família, Nível de instrução do pai ou responsável e da mãe ou responsável	Atualização - Renda familiar total, Número de pessoas que vivem da renda familiar		
	Trabalho voluntário ou membresia de ONGs			
2) Formação acadêmica	Limitações funcionais específicas (dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar/subir degraus, deficiência mental)			
	Etapas de formação acadêmica anteriores ao ingresso no PPGA - graduação, especialização mestrado profissional, mestrado acadêmico doutorado (realização, período e custeio)		Expectativa futura de formação acadêmica	Etapas de formação acadêmica posteriores ao ingresso no PPGA
	Iniciação científica, tecnológica e de docência (realização e bolsa)			
	Estágio docente ou de apoio à docência (realização por etapa de formação acadêmica)	Estágio docente ou de apoio à docência durante PPGA		
Mobilidade para o exterior (realização por etapa de formação acadêmica)	Mobilidade para o exterior durante PPGA			

Fonte: Elaboração própria.



**Quadro 2.** Continuação...

Dimensão	Questionário de inscrição	Questionário de meio termo	Questionário de saída	Questionário para alumni
3) Atuação Profissional	Tipos de instituições com as quais foram estabelecidos vínculo(s) profissional(is) anterior(es) ao ingresso no PPGA			
	Empreendedorismo (realização, relação com etapas de formação acadêmica, relação com resultados de pesquisa)	Empreendedorismo (realização, relação com etapas de formação acadêmica, relação com resultados de pesquisa) e expectativa futura		Empreendedorismo e relação com o PPGA
	Tipos de instituições com as quais há vínculo(s) profissional(is) no momento do ingresso no PPGA	Tipos de instituições com as quais há vínculo(s) profissional(is) e expectativa futura		Tipos de instituições com as quais há vínculo(s) profissional(is), relação com o PPGA, satisfação com o trabalho e inserção internacional
	Tipo de atividade profissional exercida ou em exercício (de ensino, pesquisa e extensão; de administração; outra)	Tipo de atividade profissional em exercício e expectativa futura		Tipo de atividade profissional em exercício e relação com o PPGA
4) Expectativas e motivos da escolha pelo PPGA	Expectativas no momento do ingresso em relação à pós-graduação, Motivos para procurar o PPGA			
5) Experiência no curso		Comunicação e suporte para processos/ requerimentos, condução da pesquisa, aproveitamento de oportunidades e orientações gerais		
		Forma de custeio dos estudos (incluindo bolsas, trabalho em tempo parcial ou integral ou outro tipo de suporte)		
		[Se trabalho] Satisfação na conciliação entre trabalho e estudos		
		Orientação (frequência e qualidade na relação com o orientador); Clima no programa; Obstáculos para a conclusão; Satisfação com o programa		
		Contribuições do programa		
6) Desenvolvimento de competências		Competências em pesquisa, docência, outras		
7) Saúde e bem-estar		Qualidade de vida, Saúde, Satisfação	Assistência psicológica/psiquiátrica	

**Fonte:** Elaboração própria.

Conforme pode ser visto no Quadro 2, o questionário de inscrição abrange quatro grandes dimensões: (1) caracterização socioeconômica dos inscritos/matriculados (incluindo aspectos pessoais e familiares); (2) formação acadêmica, com ênfase nas etapas prévias ao ingresso, atividade de pesquisa e apoio à docência e mobilidade; (3) atuação profissional (incluindo empreendedorismo, vínculos e dedicação à atividade de ensino, pesquisa e extensão); e, (4) expectativas e motivos da escolha pelo PPGA.

O questionário de meio termo, por sua vez, atualiza algumas informações da (1) caracterização socioeconômica, (2) formação acadêmica e da (3) atuação profissional que são passíveis de mudanças ao longo do tempo, além de investigar as perspectivas futuras de atuação profissional.

As dimensões principais deste instrumento são: (5) experiência no curso, que investiga a percepção dos alunos em relação a diferentes aspectos do curso – processos, orientação, clima, satisfação entre outros; (6) desenvolvimento de competências, com ênfase em competências de pesquisa e docência; e, (7) saúde e bem-estar, orientado à saúde mental dos discentes.

Da mesma forma que o questionário de meio termo, o questionário de saída também atualiza informações da (1) caracterização socioeconômica, (2) formação acadêmica e da (3) atuação profissional e investiga as perspectivas futuras de formação acadêmica e de atuação profissional. Estas perspectivas são fundamentais neste momento, pois trazem a visão do discente em relação à continuidade ou reorientação de sua trajetória acadêmica e/ou profissional a partir das contribuições do programa.



Nesse momento, também se atualizam informações sobre (5) experiência no curso, incluindo a dimensão das contribuições do programa; (6) desenvolvimento de competências; e, (7) saúde e bem-estar, considerando que estas condições podem se agravar nos momentos de finalização das dissertações e teses, em função de pressões de tempo e qualidade.

Finalmente, o questionário para alumni atualiza informações pertinentes à (1) caracterização socioeconômica, (2) formação acadêmica, da (3) atuação profissional e a visão sobre as contribuições do programa. Ainda na dimensão de (3) atuação profissional, investigam-se a relação entre a atividade profissional e o curso realizado, além da satisfação profissional e inserção internacional.

#### Implantação da proposta metodológica de avaliação

Como já apresentado anteriormente, a metodologia de avaliação da experiência estudantil e de acompanhamento das trajetórias profissionais dos egressos aqui apresentada foi desenvolvida e aplicada a partir de 2017. Sob a ótica da pesquisa, o PPGA foi compreendido como um caso adequado, por permitir que a avaliação fosse iniciada de forma concomitante ao programa, coletando informações desde o início da implantação, o que é relativamente raro em experiências de avaliação (Carneiro & Bin, 2019). Sob a ótica da gestão, a avaliação também foi compreendida como uma boa oportunidade de criar insumos para o planejamento do programa.

Buscando esta sinergia entre pesquisa e gestão, a equipe de pesquisa foi concebida para envolver membros externos e internos ao PPGA, tendo em vista a garantia de imparcialidade na análise dos dados, assim como a facilidade de coleta de informações e de uso de seus resultados. Esse modelo misto é entendido como adequado dentro das perspectivas de avaliação interna ou externa (Weiss, 1998).

Os dois primeiros anos de aplicação da metodologia (2017-2018) podem ser compreendidos como “piloto” e ficaram principalmente a cargo da equipe de pesquisa. A partir de 2019, buscou-se iniciar um processo de institucionalização da avaliação, aqui compreendida como sua inserção na gestão do programa.

As iniciativas iniciais para institucionalização envolveram a sensibilização da coordenação do PPGA e dos docentes em relação à avaliação, buscando apresentar a metodologia que vinha sendo implementada e os resultados preliminares de sua aplicação. Um segundo passo, na mesma linha, foi sensibilizar também os discentes, no sentido de incentivá-los a responder os questionários à medida em que passavam a compreender o escopo da avaliação proposta e as análises que poderiam dela decorrer. Buscou-se, nessa perspectiva, incluir a avaliação como componente obrigatório de apresentação nos eventos (virtuais ou presenciais) de recepção dos estudantes de pós-graduação do PPGA, o que tem ocorrido com certa regularidade.

Na medida em que se consolidava o programa e sua avaliação, buscou-se incorporar o processo de envio e cobrança dos questionários na rotina de gestão do PPGA. Embora pareça trivial, o envio realizado pela secretaria do programa, em nome da coordenação, dá mais legitimidade ao processo e aumenta as taxas de resposta. Essa operacionalização já vem acontecendo no PPGA desde o ano de 2020.

A primeira experiência de uso de informações da avaliação no programa ocorreu entre 2020 e 2021, por ocasião da avaliação quadrienal do período 2017 a 2020. Mais especificamente, foram utilizadas informações dos questionários para preencher os campos relativos ao desenvolvimento de competências dos alunos e situação de egressos. Ademais, a metodologia foi citada no relatório de avaliação para a CAPES como um conjunto de instrumentos de coleta e análise sistemática de informações para o PPGA.

Em 2020 foram iniciados os esforços na FCA da Unicamp para estabelecer a autoavaliação dos seus programas de pós. Como discutido no início do texto, esse componente passou a compor a ficha de avaliação da CAPES, a partir das orientações de um grupo de trabalho (GT) instituído pela Portaria CAPES nº 148/2018. Nesse sentido, os programas de pós-graduação (da FCA, da Unicamp e do Brasil) passaram a considerá-lo como prioridade.

Os primeiros esforços foram no sentido de realizar a análise SWOT dos programas da FCA. A Análise SWOT é uma ferramenta estratégica utilizada para analisar, de forma estruturada,



os ambientes interno e externo de uma organização ou iniciativa, auxiliando na formulação de estratégias e tomada de decisões. No PPGA, os resultados (ainda que preliminares) da aplicação da metodologia aqui proposta foram empregados para identificar pontos fortes (Strengths) e fracos (Weaknesses), assim como oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats) para compor a análise SWOT.

Em 2022, a FCA compôs formalmente uma Comissão de Autoavaliação, com subcomissões de avaliação de cada programa de pós-graduação da Unidade (quatro no total). A partir do início das atividades da Comissão, houve um compartilhamento da experiência de avaliação da experiência estudantil e acompanhamento dos egressos do PPGA, sendo que outros programas de pós-graduação da FCA passaram a adotar, com as adaptações necessárias, os instrumentos aqui apresentados.

Ademais, as subcomissões dos programas passaram a realizar oficinas específicas para discutir questões pertinentes a sua atuação. No caso do PPGA, as oficinas de 2022 e 2023 foram pautadas na discussão dos resultados da aplicação dos questionários, resultando em propostas de mudanças para o PPGA. Um exemplo de mudança está relacionado ao processo seletivo, no que se refere à eliminação da prova da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) como componente obrigatório. Esta prova, que é específica para os candidatos na área de Administração, avalia conhecimentos dos candidatos em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Raciocínio Lógico-Matemático e Raciocínio Analítico, vinha sendo empregada desde a criação do PPGA. Outros aspectos, como a discussão de ações afirmativas, estão ainda em curso.

De acordo com Leite et al. (2020, p. 343), a autoavaliação da pós-graduação vem para “[...] colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades” dos programas. Felicetti & Cabrera (2022) compreendem a iniciativa como uma forma de auto-reflexão sobre os impactos dos programas. Não menos importante é o monitoramento processual que a autoavaliação permite, uma vez que envolve uma análise contínua e reflexiva dos processos empregados pelos programas de pós-graduação. Destaca-se, por fim, que o caráter permanente da autoavaliação exige uma investigação longitudinal, de forma a compreender padrões, mudanças e fatores influenciadores ao longo do tempo.

Entende-se, nesse sentido, a sistemática apresentada neste texto como componente fortemente convergente com as perspectivas da autoavaliação, já que propõe uma rotina de coleta e análise de informações longitudinais capaz de gerar reflexões e identificar ações futuras.

Há, portanto, evidências que indicam a possibilidade de uso dos resultados da aplicação da metodologia aqui apresentada para a gestão de programas de pós-graduação, assim como a possibilidade de emprego desta metodologia em outros programas de pós. A partir de 2022, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp também passou a adotar a metodologia. Além disso, cabe ressaltar o trabalho desenvolvido por Figueiredo (2022) em adaptar a metodologia para o relacionamento com egressos da pós-graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Desta forma, o uso dos resultados já vem ocorrendo no PPGA da Unicamp e poderá ocorrer no futuro em outros contextos institucionais.

### **Considerações finais**

Quando se analisam os dados referentes aos programas de pós-graduação no Brasil nos últimos 20 anos, é possível observar o crescimento muito acelerado do número de programas. Neste período, o número de programas e o número de titulados aumentou em cerca de 9 vezes e o número de alunos cresceu em 4,6 vezes no período. Apesar do contexto de crescimento acelerado do número de programas, de alunos e de concluintes, são raros os estudos realizados de forma sistemática e longitudinal pelos programas de formação. Há grande demanda por estudos que discutam as boas experiências e permitam a construção de estratégias para o desenvolvimento e o fortalecimento desses programas (Hortale et al., 2014).

A avaliação da trajetória discente e, especialmente dos egressos, é uma forma de conhecer e avaliar também a inserção social do programa. As exigências de inserção social são um dos



diferenciadores para os programas com nota 6 e 7 (Maccari et al., 2009b), bem como um item de avaliação na ficha do programa no sistema Sucupira (plataforma online desenvolvida pela CAPES utilizada para a gestão e avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país). A importância do tema é comprovada pela necessidade de os programas realizarem sua autoavaliação, acompanharem seus egressos e orientarem a gestão dos programas rumo ao atingimento de objetivos que podem levá-los a maiores notas nas avaliações quadrienais, além do benefício natural de entender o perfil dos seus discentes para a gestão do programa.

A metodologia de avaliação do PPPGA da Unicamp aqui discutida pretende contribuir para o tratamento desta lacuna, tornando-se uma ferramenta para planejamento do programa, prestação de contas e acompanhamento dos egressos, mesclando dados de fontes primárias e secundárias. Seus instrumentos foram desenvolvidos com base no estado da arte da literatura e da prática internacional, com foco na experiência estudantil.

Com uma base consistente de dados, este instrumento permite realizar análises sobre a evasão, sobre o tempo de conclusão e sobre as trajetórias (de estudos e profissionais) dos alunos. Nesse sentido, além de caracterizar a experiência dos estudantes, é possível contrastar tal experiência e as expectativas dela derivadas com a inserção acadêmica e profissional dos egressos. Destaca-se também que a metodologia é inovadora ao incluir os candidatos inscritos e os não matriculados e assim possibilitar análises com grupos de comparação (contrafactual) no sentido de identificar o impacto do programa.

Complementarmente, destaca-se o fato de que o desenvolvimento e aplicação da metodologia coincide com a própria criação do PPGA, permitindo acompanhar o desenvolvimento do programa ao longo de toda a sua trajetória, incluindo, inclusive, os potenciais ajustes de rumo que daí derivam.

O levantamento sistemático de dados empíricos já vem contribuindo para analisar se o programa está conseguindo atingir os fins a que se propõe em relação ao desenvolvimento de habilidades para carreiras acadêmicas e não acadêmicas e se está acolhendo adequadamente o corpo discente mais diverso do que aquele tradicional (homem jovem, branco, dedicado integralmente aos estudos).

Neste sentido, os autores revisados alertam que, por um lado, as instituições têm a responsabilidade de fornecer informações realistas sobre o potencial da pós-graduação em termos de empregabilidade, pois com o aumento de titulados, a perspectiva de emprego em pesquisa pode não ser a mesma do passado. Por outro lado, conhecer melhor o que os estudantes pensam apoia a discussão sobre a mudança da natureza da pós-graduação e dos ajustes nos objetivos e formatos dos programas, incluindo a dimensão da orientação (Pyhältö et al., 2015; Guerin et al., 2015; Duke & Denicolo, 2017; Gu et al., 2018).

Para finalizar, cabe mencionar alguns desafios com que esta pesquisa terá que lidar. O primeiro diz respeito ao cuidado de lidar com informações sensíveis dos estudantes que interessam à gestão e planejamento do programa, mas que não podem levar à identificação dos estudantes, o que é sempre um risco em pequenas amostras. O segundo refere-se à necessidade de agregar, ao longo do tempo, entrevistas ou grupos focais com o corpo docente e de funcionários, não só para discutir os resultados da pesquisa, mas para identificar percepções desses outros atores. O terceiro é a incorporação de novas bases de dados secundários como as informações públicas disponibilizadas em plataformas acadêmicas e profissionais (tais como o CV Lattes e o LinkedIn) e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), para complementar a coleta de dados primários em relação às trajetórias de estudos e profissionais.

Estudos futuros podem ampliar a utilização da metodologia em outros programas de pós-graduação, incorporando especificidades regionais e nuances não captadas neste primeiro instrumento que utiliza um caso único como referência.

### **Fonte de financiamento**

Fundo de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão da Unicamp (FAEPEX) n. de processo 3445/23.



## Conflito de interesse

Todos os autores estão relacionados com o caso de referência, qual seja, o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da Unicamp, conforme descrito abaixo:

Ana Maria Carneiro: membro da comissão de autoavaliação da pós-graduação da Faculdade de Ciências Aplicadas desde julho de 2022.

Adriana Bin: Professora do PPGA desde 2017; Integrante da Comissão do PPGA entre maio de 2019 a maio de 2023 e Integrante da Comissão de Autoavaliação do PPGA desde outubro de 2022.

Cristiano Morini: Professor do PPGA desde 2017.

Luciane Grazielle Ferreira: estudante de doutorado do PPGA entre agosto de 2017 e novembro de 2021.

## Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio de Maria do Carmo de Oliveira na revisão da bibliografia. Agradecem também a todos os pesquisadores que apoiaram o desenvolvimento dos questionários discutidos neste artigo.

## Referências

- Acker, Sandra, & Haque, Eve. (2015). The struggle to make sense of doctoral study. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 229-241. <http://doi.org/10.1080/07294360.2014.956699>
- Association to Advance Collegiate Schools of Business – AACSB. (2013). The promise of business doctoral education setting the pace for innovation, sustainability, relevance, and quality: Report of the AACSB International Doctoral Education Task Force (p. 82). Tampa: AACSB International.
- Auriol, Laudeline, Misu, Max, & Freeman, Rebecca Ann. (2013). Careers of doctorate holders: Analysis of labour market and mobility indicators (OECD Science, Technology and Industry Working Papers, No. 2013/04). Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/18151965>
- Bair, Carolyn Richert, & Haworth, Jennifer Grant. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research higher education. In John C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 19, pp. 481-534). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.. [http://doi.org/10.1007/1-4020-2456-8\\_11](http://doi.org/10.1007/1-4020-2456-8_11).
- Balachevsky, Elizabeth, & Schwartzman, Simon. (2010). The graduate foundations of research in Brazil. *Higher Education Forum*, 7(1), 85-101.
- Bolumole, Motunrola. (2020). Student life in the age of COVID-19. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1357-1361. <http://doi.org/10.1080/07294360.2020.1825345>
- Boshoff, Salomien, & Fernandes, Naquita. (2020). Connecting the classroom to the business world: Evolution of a PALAR journey in a disciplinary environment. *Educational Research for Social Change*, 9(spe), 58-77. <http://doi.org/10.17159/2221-4070/2020/v9i0a5>
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2022). *[2017 a 2020] discentes da pós-graduação stricto sensu do Brasil: Conjuntos de dados: Dados abertos CAPES. Gerado em 02/12/2022*. Brasília. Recuperado em 14 de outubro de 2023, de <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil-2017-a-2019>
- Brass, Lawrence, Akabas, Myles, Burnley, Linda, Engman, David, Wiley, Clayton, & Andersen, Olaf. (2010). Are MD-PhD programs meeting their goals? An analysis of career choices made by graduates of 24 MD-PhD programs. *Academic Medicine*, 85(4), 692-701. PMID:20186033. <http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181d3ca17>
- Bryan, Billy, & Guccione, Kay. (2018). Was it worth it? A qualitative exploration into graduate perceptions of doctoral value. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1124-1140. <http://doi.org/10.1080/07294360.2018.1479378>
- Canolle, Fabien, & Vinot, Didier. (2021). What is your PhD worth? The value of a PhD for finding employment outside of Academia. *European Management Review*, 18(2), 157-171. <http://doi.org/10.1111/emre.12445>
- Carneiro, Ana Maria, & Bin, Adriana. (2019). Avaliação continuada de programas de educação superior. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 30(73), 170–200. <https://doi.org/10.18222/eae.v30i73.5739>
- Casey, Bernard. (2009). The economic contribution of PhDs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(3), 219-227. <http://doi.org/10.1080/13600800902974294>





- Castelló, Montserrat, Pardo, Marta, Sala-Bubaré, Ana, & Suñe-Soler, Núria. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE. (2016). *Mestres e doutores: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília: CGEE.
- Chirikov, Igor, Soria, Krista M, Horgos, Bonnie, & Jones-White, Daniel. (2020). *Undergraduate and graduate students' mental health during the COVID-19 pandemic*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California.
- Costa, Francisco José, Sousa, Socorro Cláudia Tavares, & Silva, Anielson Barbosa. (2015). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira De Pós-Graduação*, 11(25), <http://doi.org/10.21713/2358-2332.2014.v11.638>
- Cyranoski, David, Gilbert, Natasha, Ledford, Heidi, Nayar, Anjali, & Yahia, Mohammed. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*, 472(7343), 276-279. PMID:21512548. <http://doi.org/10.1038/472276a>
- Duke, Dawn C., & Denicolo, Pam M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiology Letters*, 364(9), fnx090. PMID:28472431. <http://doi.org/10.1093/femsle/fnx090>
- Evans, Teresa, Bira, Lindsay, Gastelum, Jazmin, Weiss, Todd, & Vanderford, Nathan. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282-284. PMID:29509732. <http://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Felicetti, Vera, & Cabrera, Alberto. (2022). Students' experiences with graduate education in Brazil: A confirmatory factor analysis approach. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 319-339. <http://doi.org/10.6018/rie.513171>
- Figueiredo, Mônica. (2022). *Recursos metodológicos para gestão do relacionamento com egressas/os da pós-graduação na Universidade Federal do Pará* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará. Recuperado em 14 de outubro de 2023, de <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/15192>.
- Gu, Jianxiu, Levin, John S., & Luo, Yingzi. (2018). Reproducing “academic successors” or cultivating “versatile experts”: Influences of doctoral training on career expectations of Chinese PhD students. *Higher Education*, 76(3), 427-447. <http://doi.org/10.1007/s10734-017-0218-x>
- Guerin, Cally, Jayatilaka, Asangi, & Ranasinghe, Damith. (2015). Why start a higher degree by research? An exploratory factor analysis of motivations to undertake doctoral studies. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 89-104. <http://doi.org/10.1080/07294360.2014.934663>
- Guimarães, Reinaldo. (2014). Light and shadow in the Brazilian graduate studies system in health. *Cadernos de Saude Publica*, 30(8), 1591-1597. PMID:25210895. <http://doi.org/10.1590/0102-311X00006514>
- Hardré, Patricia L., & Hackett, Shannon. (2015). Defining the graduate college experience: What it “should” versus “does” include. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 57-77. <http://doi.org/10.28945/2102>
- Hasgall, Alexandre, Saenen, Bregt, Borrell-Damián, Lidia, Deynze, Freek Van, Seeber, Marco, & Huisman, Jeroen. (2019). *Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures*. Geneva: European University Association.
- Hay, Amanda, & Samra-Fredericks, Dalvir. (2016). Desperately seeking fixedness: Practitioners accounts of ‘becoming doctoral researchers. *Management Learning*, 47(4), 407-423. <http://doi.org/10.1177/1350507616641599>
- Heflinger, Craig, & Doykos, Bernadette. (2016). Paving the pathway: Exploring student perceptions of professional development preparation in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 41(4), 343-358. <http://doi.org/10.1007/s10755-016-9356-9>
- Hortale, Virginia, Moreira, Carlos, Bochner, Rosany, & Leal, Maria. (2014). Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências. *Revista de Saude Publica*, 48(1), 1-9. PMID:24789631. <http://doi.org/10.1590/S0034-8910.2014048004629>
- John, Tomasz, & Denicolo, Pam. (2013). Doctoral education: A review of the literature monitoring the doctoral student experience in selected OECD countries (mainly UK). *Springer Science Reviews*, 1(1-2), 41-49. <http://doi.org/10.1007/s40362-013-0011-x>
- Jones-White, D., Horner, O., & Thomson, G. (2018). *Graduate student experience in the research university survey*. Minneapolis, MN: SERU Consortium - Minnesota Office.
- Kee, Chad E. (2021). The impact of COVID-19: Graduate students' emotional and psychological experiences. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31(1-4), 476-488. <http://doi.org/10.1080/10911359.2020.1855285>
- Leite, Denise, Verhine, Robert, Dantas, Lys, & Bertolin, Julio. (2020). A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. *Avaliação*, 25(2), 339-353. <http://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200006>
- Levecque, Katia, Anseel, Frederik, Beuckelaer, Alain De, van der Heyden, Johan, & Gisle, Lydia. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879. <http://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Louzada, Rita de Cássia, & Silva Filho, João Ferreira da. (2005). Pós-graduação e trabalho: Um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12(2), 265-282. <http://doi.org/10.1590/S0104-59702005000200003>





- Maccari, Emerson, Almeida, Martinho, Nishimura, Augusto, & Rodrigues, Leonel. (2009a). A gestão dos programas de pós-graduação em Administração com base no sistema de avaliação da CAPES. *Revista de Gestão*, 16(4), 1-16. <http://doi.org/10.5700/rege376>
- Maccari, Emerson, Lima, Manolita, & Riccio, Edson. (2009b). Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, 11(25), 68-82. <http://doi.org/10.5007/2175-8077.2009v11n25p68>
- Marini, Giulio. (2019). A PhD in social sciences and humanities: Impacts and mobility to get better salaries in an international comparison. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1332-1343. <http://doi.org/10.1080/03075079.2018.1436537>
- Maslen, Geoff. (2019, fevereiro 6). Jump in numbers of graduates and postgraduates. *University World News*.
- Massi, Luciana, & Giordan, Marcelo. (2017). Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: Um estudo bibliográfico nacional e internacional. *Revista Brasileira De Pós-Graduação*, 14(33), <http://doi.org/10.21713/2358-2332.2017.v14.1375>
- McAlpine, Lynn, & Inouye, Kelsey. (2022). What value do PhD graduates offer? An organizational case study. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1648-1663. <http://doi.org/10.1080/07294360.2021.1945546>
- Mello, Cristiane Marques de, Crubellate, João Marcelo, & Rossoni, Luciano. (2010). Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em Administração à avaliação da CAPES: Proposições institucionais a partir da análise de redes de co-autorias. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(3), 434-457. <http://doi.org/10.1590/S1415-6552010000300004>
- Morini, Cristiano, Azevedo, Anibal Tavares, Inácio Júnior, Edmundo, & Coyle, Edward J. (2023). A Vertically Integrated Project (VIP) as a learning experience to foster entrepreneurship education. *REGPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 12(1), e2333. <https://doi.org/10.14211/ibjesb.e2333>
- Neumann, Ruth, & Tan, Kim Khim. (2011). From PhD to initial employment: The doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 36(5), 601-614. <http://doi.org/10.1080/03075079.2011.594596>
- Nobre, Lorena Neves, & Freitas, Rodrigo Randow. (2017). A evolução da pós-graduação no Brasil: Histórico, políticas e avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering*, 3(2), 26-39. Recuperado em 14 de outubro de 2023, de [https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2\\_3](https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3)
- Oliveira, Marlize Rubin, & Almeida, Jalcione. (2011). Programas de pos-graduacao interdisciplinares: Contexto, contradicoes e limites do processo de avaliacao Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 8(15), 34-57. Recuperado em 14 de outubro de 2023, de [https://link.gale.com/apps/doc/A407670071/AONE?u=unicamp\\_br&sid=googleScholar&xid=0435a576](https://link.gale.com/apps/doc/A407670071/AONE?u=unicamp_br&sid=googleScholar&xid=0435a576)
- Paglis, Laura L., Green, Stephen G., & Bauer, Talya N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451-476. <http://doi.org/10.1007/s11162-005-9003-2>
- Pyhältö, Kirsi, Vekkaila, Jenna, & Keskinen, Jenni. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16. <http://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>
- Ryan, Catriona. (2018, julho 13). Putting wellbeing at the heart of the student experience. *University World News*. Recuperado em 15 de julho de 2023, de <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180711113924221>
- Sajadi, Fatemeh Sadat, Aftabi, Reyhaneh, Torabi-Parizi, Molouk, & Adl, Seyed Ali Mizan. (2021). Assessment of mental and spiritual health among Iranian dental students: A cross-sectional study. *Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada*, 21, e0039. <http://doi.org/10.1590/pboci.2021.127>
- Scorsolini-Comin, F., Patias, Naiana, Cozzer, Alisson Junior, Flores, Pedro, & Von Hohendorff, Jean. (2021). Mental health and coping strategies in graduat students in the COVID-19 pandemic. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29, e3491. <http://doi.org/10.1590/1518-8345.5012.3491>
- Sharma, Yojana. (2012, outubro 28). Concern over too many postgraduates as fewer find jobs. *University World News*. Recuperado em 12 de maio de 2023, de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20121025111620913>
- Silva, Talita Caetano, & Bardagi, Marúcia Patta. (2016). O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: Revisão da literatura dos últimos 20 anos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(29), <http://doi.org/10.21713/2358-2332.2015.v12.853>
- Siwinska, Bianka. (2013, junho 29). Challenges facing doctoral education. *University World News*.
- Velho, Léa. (2005, junho 27-julho 10). Evasão na pós brasileira: Uma crise em formação. *Jornal da Unicamp*, p. 2.
- Weiss, Carol H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies* (2nd ed.) Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Woolston, Chris. (2017). Graduate survey: A love-hurt relationship. *Nature*, 550(7677), 549-552. <http://doi.org/10.1038/nj7677-549a>