

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Flávia Melissa de Souza Moraes

**PROJETOS DINTER: CONTRIBUIÇÃO PARA A EXPANSÃO DO SISTEMA
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Porto Alegre

2019

Flávia Melissa de Souza Moraes

**PROJETOS DINTER: CONTRIBUIÇÃO PARA A EXPANSÃO DO SISTEMA
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Rosa Chitolina Schetinger

Porto Alegre

2019

Flávia Melissa de Souza Moraes

PROJETOS DINTER:
contribuição para a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Rosa Chitolina Schetinger (Orientadora / Presidente)
Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)

Prof. Dr. Augusto Schrank
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Luciana Calabro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Everton Bedin
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

CIP - Catalogação na Publicação

Moraes, Flávia Melissa de Souza
Projetos DINTER: contribuição para a expansão do
Sistema Nacional de Pós-Graduação / Flávia Melissa de
Souza Moraes. -- 2019.
190 f.
Orientadora: Maria Rosa Chitolina Schetinger.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. projetos interinstitucionais. 2. qualificação
docente. 3. avaliação de egressos. 4. pós-graduação.
I. Schetinger, Maria Rosa Chitolina, orient. II.
Título.

Essa tese é dedicada à Tâmara.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me dar plenas condições de realizar esse trabalho e onde colhi a força necessária para completar essa jornada.

À minha família por me estimular e se orgulhar da minha trajetória.

À Tâmara, por ser sempre paciente e me proporcionar a serenidade necessária para seguir em frente;

Aos amigos que sempre demonstraram carinho, orgulho e confiança.

Aos amigos maratonistas que com nossos longos treinos e provas me ensinaram a difícil arte desse esporte: paciência e persistência!

Aos colegas da Capes que em nenhum momento duvidaram da minha capacidade e que estiveram sempre presentes.

Ao PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela oportunidade de realizar um sonho e me capacitar para colaborar cada vez mais com a academia e no meu cotidiano na administração pública.

Ao Prof. Lívio Amaral que me encorajou a realizar o processo seletivo, e que acompanhou esse trabalho com conselhos e críticas sempre muito bem-vindas.

À Capes que proporcionou o apoio necessário durante toda a realização do curso.

À banca de qualificação e de defesa, Profa. Luciana Calabro, Prof. Everton Bedin e Prof. Augusto Schrank cuja participação na banca corou uma parceria de vários anos de ótima convivência de trabalho na Capes.

À minha orientadora, Profa. Maria Rosa Chitolina Schetinger, ou simplesmente Rosinha, por me aceitar como orientanda e realizar seu trabalho com muito carinho, paciência e dedicação à pesquisa.

A lição que tiramos disso é que nada podemos ganhar somente por desejar e ansiar, e, por isso, devemos agir de outra forma. Devemos trabalhar e enfrentar as demandas de cada dia, nas relações humanas e no exercício de nossa vocação. Isso não é tão difícil assim, no entanto, se conseguimos encontrar e obedecer ao demônio que sustém as fibras de nossa vida. (WEBER, 1958 apud SCHWARTZMAN, 2001, p. 325).

RESUMO

O estudo investiga a influência dos projetos interinstitucionais de doutorado (DINTER) na expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), principalmente a relação com a formação de recursos humanos qualificados até a criação de novos cursos de pós-graduação (PPG). Esses projetos são uma flexibilização do sistema de pós-graduação em que uma instituição nacional de pós-graduação, denominada promotora, oferece seu curso *stricto sensu* a outra instituição, denominada receptora. Em geral, a pesquisa utilizou metodologia mista, conciliando métodos quantitativos e qualitativos. Em primeiro lugar, analisou os projetos aprovados nos três diferentes editais: Capes-SETEC e Novas Fronteiras de 2007 a 2009 e 13/2011, publicados em 2011. Segundo, de 2009 a 2016, verificou se as instituições receptoras haviam estabelecido seus próprios cursos no mesmo campo dos projetos previamente aprovados. Além disso, para corroborar essa relação de influência, observou-se os dados informados anualmente pela instituição promotora durante e após o curso DINTER, e os comunicados pela instituição receptora após o início de curso próprio. Em relação ao estudo de egressos, separou três listas de alunos do DINTER Novas Fronteiras, todos da região Nordeste, que originaram três novos PPG: UEMA, UFC e UFBA. Com base nessa listagem, analisamos diversas informações acadêmicas e profissionais (tempo de treinamento, local e área de formação prévia, inserção profissional presente, etc.), bem como sua produção intelectual e coautoria. Os resultados indicam que os projetos foram decisivos para a criação do novo PPG, uma vez que muitos dos receptores desfrutaram da oportunidade de colaboração e consultoria para desenvolver estratégias de criação de seus próprios programas. Houve também a inserção profissional bem-sucedida dos egressos, com vários deles atuando no novo PPG como docentes e pesquisadores, mas com baixa coautoria junto aos assessores promotores, o que aponta para uma produção essencialmente endógena desses graduados. Conclui-se que a flexibilização da oferta de cursos de pós-graduação pela DINTER foi bem sucedida no enfrentamento das dificuldades orçamentárias e se mostrou eficiente para a expansão do SNPG de instituições de disciplinas com poucos recursos humanos qualificados.

Palavras-Chave; projetos interinstitucionais. qualificação docente. avaliação de egressos. pós-graduação.

ABSTRACT

The study investigates the interinstitutional PhD projects (DINTER) influence on the National Graduate System (SNPG) expansion, mainly the relation to the formation of qualified human resources until the creation of new graduate courses (GC). These projects are a graduate system flexibilization in which a national graduate institution, named promoter, offers its *stricto sensu* course to another institution, named receptor. In general, it used mixed methodology, conciliating quantitative and qualitative methods. First, it analyzed the approved projects on the three different call for proposals: Capes-SETEC and New Frontiers from 2007 to 2009 and the 13/2011, published on 2011. Second, from 2009 to 2016, it checked if the receptor institutions had established their own courses in the same field of the previously approved projects. In addition, to corroborate this influence relation, it observed the data annually informed by the promotor institution during and after the DINTER course, and the ones communicated by the receptor institution after starting its own course. In relation to the study on graduates, it separated three lists of New Frontiers DINTER students, all courses from Northeast region, which originated three new GC: UEMA, UFC and UFBA. Based on this listing, analyzed several academic and professional information (training time, place and area of previous training, present professional insertion, etc.), as well as their intellectual production and co-authoring. The results indicate that the projects were decisive for the creation of new GC, since many of the receptors enjoyed the collaboration opportunity and the promoters coaching to develop creation strategies of their own programs. There was also the professional insertion successful of the graduates, with several of them working in the new GC as a teachers and researches, but with low co-authoring with the promoters advisors, which points to an essentially endogenous production of these graduates. The conclusion is that the flexibilization of graduate course offer by DINTER was successful in dealing with budgetary difficulties and it proved to be efficient for the SNPG expansion of institutions of subjects with few qualified human resources.

Key words; interinstitutional projects. qualification of teachers. evaluation of graduates. post-graduation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do número de cursos de pós-graduação stricto sensu avaliados nas avaliações trienais 2007, 2010, 2013 e na avaliação quadrienal 2017.....	Erro!
Indicador não definido.	
Figura 2 – Distribuição geografia dos programas de pós-graduação stricto sensu em 2007 e 2016.	35
Figura 3 – Quadro lógico ou cadeia de resultados que apresenta a sequência de insumos, atividades e resultados intermediários do processo com o objetivo de e atingir os resultados finais.....	53
Figura 4 – Comparação do número de doutores titulados em 2007 e 2017 por região geográfica.....	57
Figura 5 – Número de IES promotoras de DINTER aprovados nos Editais Capes/SETEC e Novas Fronteiras de 2007 a 2009 e Edital 2011, por região geográfica e regime jurídico.....	64
Figura 6 – Número de IES receptoras de DINTER aprovados nos Editais Capes/SETEC e Novas Fronteiras de 2007 a 2009 e Edital 2011, por região geográfica e regime jurídico.....	65
Figura 7 – Distribuição por região geográfica e regime jurídico dos projetos aprovados por IES promotoras nos editais DINTER Capes/SETEC e NF de 2007 a 2009 e edital 2011.	67
Figura 8 – Distribuição por região geográfica e regime jurídico dos projetos aprovados por IES receptoras nos editais DINTER Capes/SETEC e NF de 2007 a 2009 e edital 2011.	68
Figura 9 – Variação de nota dos PPG promotores de projetos DINTER dos editais Capes/SETEC, Novas Fronteiras (NF) e 2011 em comparação com a distribuição de nota de todos os PPG do SNPG na Avaliação Trienal 2013 e Avaliação Quadrienal 2017.	73
Figura 10 – Mapa conceitual da pesquisa.....	75
Figura 11 – Metodologia do estudo da relação entre o DINTER recebido pela IES receptora e sua influência na criação de novos APCN.	77

Figura 12 – Publicações dos discentes do DINTER Saúde Pública em relação à distribuição nos estratos do Qualis, período inclui o ano de titulação de cada docente até maio de 2018.....	98
Figura 13 – Publicações em periódicos dos discentes do DINTER UNESP-MA/UFC em relação à distribuição nos estratos do Qualis, período inclui o ano de titulação dos docentes (2014) até maio de 2018.....	106
Figura 14 – Publicações em periódicos dos discentes do DINTER UFRJ/UEMA em relação à distribuição nos estratos do Qualis.	112
Figura 15 – Número e distribuição geográfica e por edital DINTER, dos cursos novos recomendados nas IES receptoras dos projetos.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de titulação do corpo docente dos IF e CEFET entre 2008 e 2015 e sua taxa de crescimento	45
Tabela 2 – Exigência de nota dos PPG para oferecimento de projetos MINTER/DINTER.	61
Tabela 3 – Participação das grandes áreas de avaliação nos projetos Capes/SETEC e NF de 2007 a 2009 e Edital 2011.....	71
Tabela 4 – Porcentagem de pareceres negativos por quesito dos APCN não recomendados.....	90
Tabela 5 – Distribuição quantitativa das publicações em periódicos e livros ou capítulos de livros dos egressos do DINTER UFMG/UFBA entre 2010 e maio de 2018	97
Tabela 6 – Tempo de titulação dos discentes DINTER UFMG/UFBA.....	99
Tabela 7 – Comparação entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa e temas de projetos dos PPG em Saúde Pública da UFMG e Saúde Coletiva do IMS/CAT-UFBA.....	102
Tabela 8 – Distribuição quantitativa das publicações em periódicos e livros dos egressos do DINTER UNESP-MAR/UFC entre 2010 e maio de 2018.	105
Tabela 9 – Tempo de titulação dos discentes DINTER UNESP-MAR/UFC	107
Tabela 10 – Comparação entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa e temas de projetos dos PPG em Ciência da Informação da UNESP-MAR e da UFC	109
Tabela 11 – Distribuição quantitativa das publicações em livros e capítulos de livros (gráfico à esquerda) e periódicos (gráfico à direita) dos egressos do DINTER UFRJ/UEMA entre 2010 e maio de 2018	111
Tabela 12 – Tempo de titulação dos discentes DINTER UFRJ / UEMA	113
Tabela 13 – Comparação entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa e temas de projetos dos PPG em Letras (Ciência da Literatura) da UFRJ e Letras da UEMA	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição geográfica do número de PPG no Brasil e suas taxas de crescimento entre 2007 e 2016.	37
Quadro 2 – Lista dos principais tipos de impacto que podem ser produzidos pelos programas de pós-graduação stricto sensu.	49
Quadro 3 – Pesos dos itens do quesito 5 da ficha de avaliação da área de Administração Pública e de Empresas, Turismo e Ciências Contábeis destinados a avaliar a inserção social dos programas de pós-graduação	55
Quadro 4 – Correspondência de oferecimento de (a) DINTER Capes/SETEC, (b) DINTER NF e (c) DINTER 2011 de acordo com as regiões da IES promotora e receptora.	69
Quadro 5 – Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos projetos interinstitucionais DINTER submetidas à Capes pelos IF no período de 2011 a 2016.	78
Quadro 6 – Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos DINTER Novas Fronteiras e submetidas à Capes no período de 2010 a 2016. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.	80
Quadro 7 – Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos DINTER 2011 e submetidas à Capes no período de 2011 a 2016.	82
Quadro 8 – Propostas não recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos projetos interinstitucionais submetidas à Capes pelos IF no período de 2011 a 2016.	86
Quadro 9 – Propostas influenciadas pela execução do Projeto Novas Fronteiras, mas que não foram recomendadas.....	89
Quadro 10 – Propostas influenciadas pela execução do DINTER 2011, mas que não foram recomendadas.	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APCN: Aplicativo para Propostas de Cursos Novos

Capes: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET-MG: Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais

C&T: Ciência e Tecnologia

CGEE: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos

CNE: Conselho Nacional de Educação

DAV: Diretoria de Avaliação

DINTER: Doutorado Interinstitucional

DO: Doutorado Acadêmico

FGV: Fundação Getúlio Vargas

FIOCRUZ: Fundação Oswaldo Cruz

FUFSE: Fundação Universidade Federal do Sergipe

GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas

IES: Instituição de Educação Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

IFG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFMA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFMA-MC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão –
campus Monte Castelo

IFNMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas
Gerais

IFPB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFTM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

IFTO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INCA: Instituto Nacional do Câncer

ME: Mestrado Acadêmico

MEC: Ministério da Educação e Cultura
MP: Mestrado Profissional
MINTER: Mestrado Interinstitucional
OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
P&D: Pesquisa & Desenvolvimento
PICDT: Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG: Programa de Pós-Graduação
PROCAD: Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PUC-MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QUALIS: Sistema de Classificação de Periódicos
RAHE: Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas
RFEPT: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
REUNI: Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETEC: Secretaria de Educação profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SNPG: Sistema Nacional de Pós-Graduação
UEA: Universidade Estadual do Amazonas
UEMA: Universidade Estadual do Maranhão
UEMS: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPA: Universidade Estadual do Pará
UEPB: Universidade Estadual da Paraíba
UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFC: Universidade Federal do Ceará

UFCG: Universidade Federal e Campina Grande
UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFMA: Universidade Federal do Maranhão
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso
UFOPA: Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFPI: Universidade Federal do Piauí
UFPR: Universidade Federal do Paraná
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR: Universidade Federal de Roraima
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
UFU: Universidade Federal de Uberlândia
UNB: Universidade Federal de Brasília
UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP-IS: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – campus Ilha Solteira
UNESP-JAB: Universidade Federal Júlio de Mesquita Filho – campus Jaboticabal
UNESP-PP: Universidade Federal Júlio de Mesquita Filho – campus Presidente Prudente
UNIBAN: Universidade Bandeirante de São Paulo (Anhanguera)
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP: Universidade Federal do Amapá
UNIMONTES: Universidade Estadual de Montes Claros

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIR: Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIT: Universidade Tiradentes

UNOCHAPECÓ: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

URCA: Universidade Regional do Cariri

USP: Universidade de São Paulo

USP-RP: Universidade de São Paulo – *campus* Ribeirão Preto

UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

Apresentação da Tese	19
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	22
1.1 JUSTIFICATIVA.....	23
1.2 OBJETIVO GERAL	25
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
CAPÍTULO II – REVISÃO TEÓRICA - A EXPANSÃO DO SNPG E O DINTER	26
2.1 A EXPANSÃO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E AS ASSIMETRIAS REGIONAIS	26
2.2 A AVALIAÇÃO DA CAPES	30
2.3 DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DOS PPG E CRESCIMENTO DO SNPG	34
2.4 OS PROJETOS DE MESTRADO E DOUTORADO INTERINSTITUCIONAIS (MINTER/DINTER).....	38
2.4.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e o DINTER.....	43
2.4.2 As regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e o DINTER.....	45
2.4.3 Editais DINTER a partir de 2011	46
2.5 AVALIAÇÃO DE IMPACTO E A INSERÇÃO SOCIAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	47
2.5.1 Análise e avaliação de Políticas Públicas	47
2.5.2 Objetivos da avaliação de impacto de políticas públicas	48
2.5.3 Aspectos e dificuldades metodológicas para a análise de impacto em C&T.....	51
2.5.4 A Inserção Social da Pós-Graduação	53
2.5.5 Avaliação de egressos como dimensão da análise de impacto	56
CAPÍTULO III – PANORAMA DOS PROJETOS DINTER APROVADOS.....	60
3.1 INTRODUÇÃO.....	60
3.2 METODOLOGIA	60

3.3 BREVE ANÁLISE DOS EDITAIS DA Capes.....	61
3.4 INSTITUIÇÕES PROMOTORAS E RECEPTORAS ENVOLVIDAS	63
3.5 ÁREAS DE AVALIAÇÃO DOS PROJETOS.....	70
3.6 PROGRAMAS PROMOTORES: VARIAÇÃO DE NOTA NAS AVALIAÇÕES PERIÓDICAS	71
CAPÍTULO IV - INFLUÊNCIA DOS PROJETOS NA CRIAÇÃO DE NOVOS PPG .	74
4.1 INTRODUÇÃO.....	74
4.2 METODOLOGIA	74
4.3 INFLUÊNCIA DOS PROJETOS NA CRIAÇÃO DE NOVOS PPG	77
4.3.1 Propostas influenciadas, mas não aprovadas	85
4.4 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DOS PROJETOS INTERINSTITUCIONAIS E EXPANSÃO DO SNPG	91
CAPÍTULO V - ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL E PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS EGRESSOS	93
5.1 INTRODUÇÃO.....	93
5.2 METODOLOGIA	93
5.2.1 Universo de Análise.....	93
5.2.2 Instrumentos de Coleta	94
5.3 RESULTADOS.....	95
5.3.1 Egressos do DINTER em Saúde Pública entre a UFMG e UFBA – <i>campus</i> de Vitória da Conquista	95
5.3.1.1 Estrutura do novo PPG	99
5.3.1.2 Acompanhamento do novo PPG	103
5.3.2 Egressos do DINTER em Ciência da Informação entre a UNESP-MAR e UFC.....	103
5.3.2.1 Estrutura do novo PPG	108
5.3.2.2 Acompanhamento do novo PPG	109
5.3.3 Egressos do DINTER em Letras (Ciência da Literatura) entre a UFRJ e UEMA.....	110

5.3.3.1 Estrutura do novo PPG.....	114
5.3.3.2 Acompanhamento do novo PPG	115
5.4 CONCLUSÕES.....	116
DISCUSSÃO GERAL	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXO A – PROJETOS APROVADOS EDITAIS Capes/SETEC.....	138
ANEXO B – PROJETOS APROVADOS EDITAIS NOVAS FRONTEIRAS.....	139
ANEXO C – PROJETOS APROVADOS EDITAL 2011.....	140
ANEXO D – ARTIGOS.....	141
Artigo 1 .Projetos DINTER: contribuição para a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil	141
Artigo 2. Projetos DINTER: breve discussão sobre egressos de três projetos interinstitucionais.....	175

Apresentação da Tese

Esta tese parte da experiência pessoal e profissional da autora enquanto Analista em Ciência e Tecnologia da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desde 2008, sempre na Diretoria de Avaliação, além do trabalho exercido de julho de 2011 a dezembro de 2018, na mesma diretoria, como Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento do Colégio de Ciências da Vida, composto por 17 áreas de avaliação.

Antes de minha candidatura ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e por maior que fosse minha experiência profissional na Capes, houve grande dúvida na decisão de escolha do tema desta tese. Os temas eram variados e todos traziam questões sobre políticas públicas de Educação e Ciência & Tecnologia que precisavam ser aprofundadas e melhor esclarecidas. Dessa forma, decidi aliar um tema estratégico da agência, ou seja, algo que fizesse parte de minhas atribuições funcionais, mas que também sentisse que estivesse trazendo grandes ganhos sociais e educacionais para as Instituições de Ensino Superior nas regiões mais afastadas do país e seus entornos educacionais. Sendo assim, optei como objeto de pesquisa pelo aprofundamento do impacto dos projetos de Doutorado Interinstitucionais (DINTER).

Durante esses anos de trabalho na Capes, acompanhei e participei de várias modificações dos editais DINTER, seus processos de análise e aprovação pelas comissões de área e sua importância como instrumento de formação docente e contribuição notória para a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). No âmbito das avaliações periódicas acompanhadas por mim (2010, 2013 e 2017), não houve subsídio suficiente de informações às comissões de área durante as análises dos aspectos de nucleação e solidariedade que devem ser contemplados por todos os Programas de Pós-Graduação, principalmente pelos de excelência. Ao mesmo tempo, detectei muito reduzida literatura sobre a eficácia, eficiência e efetividade dos projetos interinstitucionais, principalmente os DINTER, e se os seus objetivos estavam sendo atingidos.

Sendo assim, a primeira motivação para esse trabalho foi inicialmente ter informações sobre o desempenho desses projetos que fosse além do simples número de alunos titulados, analisando em detalhes um de seus principais objetivos que é a atuação dos PPG promotores como agentes nucleadores e suas iniciativas de

solidariedade. A segunda motivação foi contribuir com a pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que os resultados desse trabalho poderão nortear melhorias ou estimular novas políticas públicas para a expansão com qualidade da pós-graduação. Sendo assim, a minha situação frente ao tema não seria de neutralidade, visto o meu assentamento funcional, mas, como pesquisadora, deveria buscar um distanciamento para a análise, de forma a não comprometer os resultados. De forma geral, a minha divisão entre servidora da Capes e ao mesmo tempo pesquisadora, foi benéfica para a pesquisa, uma vez que a primeira “persona” possuía a facilidade de acessar e trabalhar com os dados, a segunda empregava o método e o julgamento crítico aos resultados obtidos. Em vista disso, escrever esta tese não foi o fim, foi apenas mais uma etapa de desafios que foram vencidos, não somente por mim, mas pelo desenvolvimento da educação em um país ainda carente de oportunidades como o Brasil¹.

Como referenciais teórico e metodológicos, utilizaram-se vários teóricos da análise de políticas públicas educacionais e de Ciência & Tecnologia de modo geral, aprofundando-se a questão da expansão do SNPG com a questão da distribuição geográfica heterogênea dos PPG.

A tese está estruturada em **Introdução, Capítulos I, II, III e IV, Discussão Geral, Considerações Finais e Perspectivas Futuras**. A **Introdução** apresenta a justificativa e os objetivos deste trabalho. O **Capítulo I** apresenta a contextualização e o histórico de expansão da pós-graduação *stricto sensu*, além da importância da avaliação de impacto das políticas públicas e inserção social da pós-graduação. O **Capítulo II** traz um panorama dos projetos DINTER aprovados, funcionando como suporte de dados para os outros capítulos, uma vez que não deu origem a artigo. O **Capítulo III** traz os resultados verificados sobre a influência dos projetos na criação de novos PPG, o qual deu origem a artigo intitulado “Projetos DINTER: contribuição para a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil” que foi aceito para publicação pelo periódico “Arquivos Analíticos de Políticas Educativas”, gerenciado pela Universidade do Estado do Arizona, Estados Unidos da América. Por sua vez, o **Capítulo IV** traz os resultados sobre a inserção profissional atual e a produção intelectual dos egressos de alguns DINTER, dando origem ao artigo intitulado “Projetos DINTER: breve discussão sobre os egressos de três projetos

¹ A partir desse ponto da apresentação da tese a linguagem passa a ser impessoal.

interinstitucionais” que foi submetido ao periódico “Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior” das Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de Sorocaba (UNISO). A **Discussão Geral** resalta os principais pontos dos capítulos III e IV. Por fim, as **Considerações Finais e Perspectivas Futuras** apresentam as principais considerações sobre os projetos DINTER no SNPG e as sugestões para a continuação de estudos sobre o tema. As seções sobre as metodologias utilizadas estão inseridas nos Capítulos II, III e IV.

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

As regiões brasileiras apresentam explícitas desigualdades, e duas delas são: o acesso à educação de qualidade e o estabelecimento de uma infraestrutura de pesquisa científica. Enquanto umas são desenvolvidas e possuem oferta de vagas na pós-graduação, outras necessitam de políticas públicas que revertam seu atraso.

Isso significa, em nossa compreensão, que as políticas públicas, sobretudo as de indução e financiamento da educação superior, são responsáveis diretamente pela criação de programas de pós-graduação (PPG) em regiões com poucas opções estruturais para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

Como analista de Ciência e Tecnologia da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desde 2008, como relatado anteriormente, minhas percepções têm indicado que as atuais políticas de financiamento e indução da educação superior continuam a ser oferecidas sem contar com um mínimo necessário de conhecimento e de tempo para refletir sobre seus variados impactos. Elas estão cumprindo seus objetivos? Estão gerando impactos positivos e servindo como núcleos de expansão e interiorização da pós-graduação?

As políticas de indução para a expansão e melhoria da educação brasileira são realizadas em sua totalidade pelo governo federal. Esse ente planeja e financia, mas muito raramente avalia se a iniciativa foi bem-sucedida. Os impactos dessas políticas são muitas vezes percebidos, mas não mensurados ou avaliados para justificar a continuidade desses investimentos. De acordo com Albuquerque e Rocha Neto (2005, p. 107):

O processo de acompanhamento se relaciona com a aquisição de informações, organizando-as adequadamente para servir à avaliação. Ambas são essenciais para alimentar os processos decisórios, de modo a viabilizar a correção de rumos em função dos resultados alcançados e por aproximações sucessivas, evoluir para outros patamares de desempenho. [...] Os indicadores a serem monitorados para instruir os processos de avaliação é função dos objetivos das políticas e dos agentes que as integram.

Dentre os vários programas em andamento, destacamos os mestrados e doutorados interinstitucionais, e nosso objetivo é analisar essa política de indução e algumas perspectivas teóricas de seus desdobramentos e justificativas.

Vários autores, dentre eles, Nelson (1993), Lundvall (1998), Edquist (2001), Lundvall e Borrás (2006), defendem que as políticas de indução importantes para a

formação de um ambiente propício à expansão da pós-graduação são aquelas que favorecem a formação de relações sistêmicas entre os participantes, nesse caso, os PPG. Sendo assim, esses projetos interinstitucionais realizam cooperações que contribuem com a expansão da universidade e, também da pós-graduação, além do desenvolvimento social e econômica da região em que as instituições estão inseridas.

A análise da distribuição geográfica dos PPG (Quadro 1) indica a permanência da disparidade regional: a maioria dos PPG (44,9%) concentra-se na região Sudeste. Apesar dessas diferenças, houve significativa melhoria na presença de PPG nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com crescimento de 118, 105 e 100%, respectivamente. Mas a concentração persistente pode ser verificada quando se observa que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, juntas, ainda são responsáveis por apenas 33,7% da pós-graduação *stricto sensu*, percentual um pouco maior que o da região Sul que responde por 21,5% dos PPG.

1.1 JUSTIFICATIVA

Em relação à expansão da pós-graduação, os projetos interinstitucionais têm por objetivo qualificar docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para a formação de novos núcleos de pesquisa e, conseqüentemente, de novos programas de pós-graduação. Diante desses objetivos surgiu a necessidade de analisar o panorama atual desses projetos frente ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Streck, Sudbrack e Zitkoski (2011) chamam a atenção que esses projetos têm o potencial de provocarem grandes mudanças sociais na região em que se desenvolvem, constituindo fatores de democratização do acesso à educação superior e à pesquisa para além dos grandes centros urbanos do país. Por outro lado, os autores dizem que faltam dados para dimensionar esses impactos.

De acordo com Silva (2009), essas políticas desenvolvidas pelas CAPES se esforçam para possibilitar a abertura de cursos e programas. Mas duas questões persistem e seus resultados ainda não foram suficientemente analisados: a capacitação dos docentes das instituições de ensino superior e o conhecimento do destino dos egressos.

Segundo Bauer (2010), o investimento na formação docente, por seu viés eminentemente social, deveria receber prerrogativas de política pública governamental. Assim, a análise do comportamento e capilaridade dos projetos

subsidiará melhor delineamento das políticas públicas educacionais e de desenvolvimento econômico, tecnológico e social do país. Alcançará esse objetivo explicitando casos de projetos mais sensíveis a setores importantes e pouco explorados em algumas localidades e estrategicamente determinantes para o crescimento econômico e social.

Adicionalmente, como resultado de uma pesquisa exploratória, constatamos que há escassez de trabalhos que buscam mensurar impactos de programas educacionais no país. As iniciativas governamentais sempre devem ter seus impactos avaliados para que os processos decisórios tenham subsídios para a busca de soluções para a gama de problemas encontrados na área educacional.

Por sua vez, Cohen e Franco (1993) afirmam que os discursos sobre qualidade, eficiência e eficácia devem ser incorporados como justificativas das ações desencadeadas e a avaliação dos impactos incorporadas aos desenhos das políticas públicas, levando-nos à conclusão de que os resultados obtidos pelas políticas públicas são fatores essenciais para seu redimensionamento.

A avaliação de egresso se constitui em um dos principais indicadores do impacto de um programa. Apesar de o docente mais qualificado ser uma grande fonte de capital humano que foi obtida pelo investimento de recursos públicos, sua qualificação é, em primeira instância, uma riqueza pessoal. Segundo Pires (2005), o indivíduo mais educado é mais preparado para a cidadania e não somente para a sua profissão, ou seja, desenvolver potencialidades outras que não somente a convencional. Ou seja, segundo o mesmo autor, a educação tem uma centralidade política e social.

Pelas razões acima, justificamos esse trabalho pela ampliação da percepção sobre os impactos obtidos por esses projetos e contribuição para a discussão sobre sua relevância analisando a influência regional dos projetos interinstitucionais e os destinos de seus egressos.

Adicionalmente, alguns pontos da pesquisa se fizeram necessários e nos ajudaram a compreender as particularidades e idiosincrasias dos projetos e seus efeitos. A primeira delas foi obter um panorama geral desses editais, no que diz respeito às regiões que mais receberam projetos e as que mais ofereceram e quais as áreas de avaliação mais contempladas. Outro ponto abordado foi se as IES receptoras conseguiram formar novos programas de pós-graduação a partir da formação oferecida pelos projetos. Por fim, qual seria a situação atual dos egressos

desses projetos, principalmente se foram inseridos nos novos PPG formados, se suas teses levaram em conta problemas das realidades regionais e/ou locais da IES receptora e se sua produção intelectual seria compatível com a produção da área de avaliação correspondente ou se esses PPG estariam com uma produção inferior.

1.2 OBJETIVO GERAL

A presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar o impacto dos projetos DINTER para a expansão e interiorização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Por objetivos específicos, este trabalho busca:

- Comparar os editais de projetos interinstitucionais de DINTER e suas modificações ao longo do tempo;
- Analisar se está ocorrendo a formação de novos programas de pós-graduação nas instituições que foram receptoras dos projetos e, provocando com isso a diminuição das assimetrias regionais;
- Examinar a inserção profissional dos egressos dos projetos e sua produtividade intelectual;
- Verificar se as teses desenvolvidas pelos discentes levaram em conta problemas das realidades regionais/locais;

CAPÍTULO II – REVISÃO TEÓRICA - A EXPANSÃO DO SNPG E O DINTER

2.1 A EXPANSÃO DO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E AS ASSIMETRIAS REGIONAIS

O início da primeira organização do ensino superior brasileiro veio em 1931 com o Estatuto das Universidades Brasileiras que colocou a Universidade como ponto focal do sistema, institucionalizando a figura do orientador ou tutor do curso de pós-graduação. No decorrer das décadas seguintes, ocorreram expansões das universidades públicas como a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade de Brasília (UnB) em 1961.

Mas foi somente após o Parecer Sucupira (Parecer nº 977/1965) do então Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE), que houve um maior estímulo à pós-graduação de modelo norte-americano e sua divisão em dois níveis: mestrado e doutorado. De acordo com Hey e Catani (2010), o ano de 1965 representou um ponto inflexão, que trouxe algumas regras para o sistema, mas ao mesmo tempo uma certa flexibilização como por exemplo a desnecessária fixação do mestrado antes do doutorado.

Barros (1998) cita os objetivos básicos do Parecer Sucupira que foram: 1- formar corpo docente altamente qualificado que possa atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2- estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio de preparação adequada de pesquisadores e 3- assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/1968) confirmou a Universidade como unidade de referência do sistema e criou algumas regras sobre o número mínimo de disciplinas e o sistema de créditos que os cursos deveriam ter, a forma de defesa das dissertações e teses, o regime de contratação dos professores com dedicação exclusiva com exigência de qualificação via cursos de mestrado e doutorado e a transformação das cátedras em departamentos. (BALBACHEVSKY, 2005). Além disso, instituiu a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, sendo essa última determinante para a qualidade do ensino. De acordo com Barros (1998), entre 1965 e 1974, começou um estímulo à expansão da pós-graduação, mas sem

nenhuma orientação ou indução, a não ser pela maior importância atribuída às áreas de ciências exatas e tecnológicas.

Esse período de expansão das universidades e da pós-graduação coincide com os anos de “milagre econômico” nos anos 70, em que a economia crescia a taxas de aproximadamente 10% ao ano. Esse fato ressaltou a necessidade de uma pós-graduação forte e dinâmica para dar conta da demanda tecnológica e de profissionais capacitados. Em vista disso, Barros (1998) aponta para o papel que a educação sempre teve como agente dinamizador de processos sociais, políticos e econômicos. Em consequência, as agências como Capes e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) começaram a ganhar mais importância para desempenhar um papel em um campo crescente e promissor como a pós-graduação na época (HEY; CATANI, 2010).

O Estado passou então a planejar a pós-graduação por meio da edição dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) que visavam a estabelecer metas para a expansão da pós-graduação. O primeiro PNPG correspondeu ao período de 1975 a 1979 e já previa “uma estrutura de pós-graduação mais equilibrada entre as regiões” e instituiu instrumentos como a concessão de bolsas de estudo e a avaliação que começou a ser realizada pela Capes em 1976. A criação da avaliação dos PPG justificou-se por alguns diagnósticos do I PNPG de que os PPG teriam dificuldades de estabilização e financiamento e por seus baixos desempenhos. Adicionalmente, a de fixação dos docentes em regiões afastadas dos grandes centros urbanos também necessitava de ações indutoras do Estado para equilibrar a distribuição dos PPG nas regiões do país e foi mencionada no plano.

De acordo com Barros (1998, p. 120), uma das diretrizes essenciais para a execução da política de pós-graduação foi:

[...] planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do país, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos e ampliando o patrimônio cultural e científico.

O II PNPG (1982-1985) reforçou a necessidade de se aperfeiçoar a avaliação com a criação de instrumentos para mensurar a qualidade dos cursos como forma de melhorar o desempenho do sistema e de induzir a pesquisa com as prioridades nacionais. De acordo com Barros (1998), esse plano foi muito mais conciso que o

primeiro e serviu mais como uma política, uma vez que não previa instrumentos executivos e de acompanhamento do sistema e nem uma programação anual.

Segundo Barros (1998), uma das primeiras iniciativas de indução da expansão da pós-graduação constava no Plano de Metas para Formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1987/1989) que considerou a formação de recursos humanos de alto nível como essencial ao processo de desenvolvimento econômico e social e propôs a ampliação do número de bolsas no país e no exterior e correção dos seus valores. Adicionalmente, esse Plano de Metas afirmava que “a distribuição de pesquisadores por área existente no país hoje desenvolveu-se de maneira espontânea e aleatória, sem que alguma política orientasse de maneira ordenada esse processo de tamanha complexidade” (BARROS, 1998), apesar de que a distribuição não era adequada e corrigir a curto prazo também seria bastante complexo.

Em vista disso, em 1987, foi instituído o Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas (RAHE) as quais seriam: Informática, Biotecnologia, Química Fina, Mecânica de Precisão e Novos Materiais. Em 1990, foram acrescentadas as áreas de Engenharia, Microeletrônica, Meio Ambiente, Tecnologia Industrial Básica e Tecnologia Mineral. A princípio, o programa não cumpriu seus objetivos uma vez que era voltado ao setor produtivo, mas foram as universidades públicas que mais apresentaram projetos. Desde 2007, foi destinado à inserção de mestres e doutores em empresas privadas, preferencialmente de micro, pequeno e médio porte e oferecia prioritariamente bolsas de cunho tecnológico. O programa foi encerrado em 2013².

O III PNPG (1986-1989) deu ênfase à necessidade de formação de recursos humanos de alto nível visando ao maior desenvolvimento científico, tecnológico e econômico do país. O plano também reconheceu que houve significativa expansão dos cursos de pós-graduação e aumento de qualidade, mas que sua distribuição em regiões e áreas ainda estava muito heterogênea, tanto o número de PPG nas diferentes regiões como o tamanho e consolidação das diferentes áreas de conhecimento. O plano citou a região amazônica e sua baixa participação na pós-graduação e recomendou maior apoio às instituições localizadas na região. Além disso, o plano tinha as premissas de garantir financiamento para o sistema na forma

² Disponível em: <<http://cnpq.br/apresentacao-rhae>>. Acesso em: nov. 2017.

de recursos de infraestrutura e bolsas de estudo. Adicionalmente, afirmou a garantir de participação da comunidade científica nas decisões para a definição de políticas voltadas à pós-graduação, recomendação que levou a criação do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Capes em 1986. (BARROS, 1998).

Em 1990, a Capes foi extinta e logo depois reabilitada e tomou a iniciativa da edição de um Plano de Ação o qual trouxe o apontamento de problemas e soluções para a pós-graduação brasileira. Dentre esses a sempre mencionada necessidade de formação de pessoal qualificado em maiores quantidades e em áreas específicas, sugerindo a formação de consórcios institucionais e atuação de orientadores associados, embrião dos projetos interinstitucionais MINTER e DINTER. (BARROS, 1998).

Várias dificuldades orçamentárias e de mudanças de governo antecederam a edição do IV PNPG (2005-2010) o qual trouxe uma série de metas para fazer frente à modernização do SNPG como: expansão, melhoria de desempenho, financiamento, internacionalização, flexibilização do modelo da pós-graduação e reafirmou a avaliação baseada na excelência dos PPG. Instituiu também a necessidade de pós-graduação para formar profissionais do mercado (mestrado profissional) com a avaliação da produção tecnológica dentre outras iniciativas. Os mestrados profissionais deslancharam somente a partir de 2009 com vários programas de indução levados a cargo pela Capes e edição de portaria normativa³ que não previa o pagamento de bolsas para essa modalidade. Em 2005, o número de mestrados profissionais era de 132 programas em um universo de 2057 programas no SNPG. Em 2016, esse número passou para 703 em um total de 4177 PPG, representando um crescimento 2,6 vezes maior do que o do próprio SNPG⁴.

No segundo mandato do Governo Lula, o Plano Plurianual (2007-2010) trouxe políticas públicas que ampliaram o número de vagas nas universidades federais com a criação de novas com a implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (FONSECA; OLIVEIRA, 2010).

³ Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009 - Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Agora com a inclusão do doutorado profissional disciplinados pela Portaria Capes nº 60, de 20 de março de 2019.

⁴Sistemas de Dados Georreferenciados – GEOCAPES. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: nov. 2017.

De acordo com Oliveira e Fonseca (2010, p.25), os PNPG se anteciparam à reforma administrativa trazida pelos governos de Fernando Henrique Cardoso uma vez que “o planejamento estratégico e a qualidade aferida por índices e resultados de impacto passaram a conferir à gestão da pós-graduação praticamente os mesmos parâmetros de eficiência e eficácia do setor privado”. A política neoliberal de reforma administrativa trazida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tinha a intenção de imprimir um formato gerencial e mais eficiente à gestão pública, incluindo-se os setores sociais. Nessa época, foram criados mecanismos de aferição da qualidade do ensino superior como o Provão e a gratificação por estímulo à docência no magistério superior (GED). (FONSECA; OLIVEIRA, 2010).

2.2 A AVALIAÇÃO DA CAPES

A Capes, criada em 1951 para dar condições à formação de pessoal capacitado para atender o desenvolvimento do país, teve e tem sua ação estreitamente pautada pelos PNPG, principalmente pelo IV PNPG onde podemos encontrar seus principais papéis como agência de articulação da pós-graduação: coordenando o SNPG pela regulação dos PPG para que o sistema cresça com qualidade. De acordo com a própria agência, as atividades da Capes podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica pelo Portal Periódicos⁵, investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e, de forma mais recente a partir de 2010, a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Iniciada em 1976, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é um processo periódico de avaliação de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) em funcionamento no país. O instrumento é fundamental para o SNPG, e seus resultados têm usos diversos: estudantes se baseiam nas notas

⁵ Portal Periódicos é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Disponível em: <<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2017.

para escolher seus futuros cursos, e agências de fomento nacionais e internacionais orientam suas políticas de fomento segundo as notas atribuídas pela avaliação. Os estudos e indicadores produzidos pela avaliação são utilizados ainda na indução de políticas governamentais de apoio e crescimento da pós-graduação e no estabelecimento de uma agenda para diminuir desigualdades entre regiões do Brasil ou no âmbito das áreas do conhecimento.

Além disso, segundo Ferreira e Santos (2010, p. 101), a avaliação da pós-graduação tem como um dos seus objetivos verificar a formação do docente por meio da pesquisa e essa se constitui no foco do programa, tendo o objetivo de garantir “a qualidade acadêmica, social e humana na formação de alunos e na produção intelectual e técnica do corpo docente.” De acordo com Barros (1998, p. 156), a avaliação dos PPG proporcionaria a implementação de duas ações ou processo para a melhora do desempenho dos PPG e acompanhamento da política de pós-graduação:

1- acompanhar a evolução da pós-graduação brasileira e, através de um conjunto de critérios, avaliar a qualidade dos cursos de pós-graduação; e 2- facultar a elaboração de mecanismos mais adequados de apoio institucional, ou seja, subsidiar a agência na alocação dos recursos destinados a bolsas de estudos e auxílios institucionais.

O Sistema de Avaliação desenvolvido pela Capes pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) no SNPG. O primeiro deles diz respeito à entrada que consiste no reconhecimento de propostas de cursos novos (APCN) que são encaminhadas pelas instituições e avaliadas pelas diferentes áreas de conhecimento. Até a edição da Portaria MEC nº 182, de 14 de agosto de 2018, os cursos aprovados eram os que recebiam nota igual ou superior a 3, na escala de 1 a 7 adotada para este fim. A partir dessa normativa, os novos cursos de mestrado adquirem o *status* “Aprovado” e cursos de doutorado aprovados em PPG já existentes, ou seja, que possuem o mestrado com nota mínima 4, ficam com a nota do mestrado ou, caso tenham recebido nota superior, acabam fornecendo a nota ao programa como um todo. Nos termos da legislação vigente, somente têm validade nacional os diplomas de mestrado e doutorado (acadêmico e profissional) reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (MEC) com base nesse processo de avaliação realizado pela Capes.

Desde 1998, a avaliação de entrada no SNPG dos PPG é realizada pela CAPES levando-se em conta algumas mudanças. A primeira delas foi a implantação do sistema de notas para substituir os conceitos que eram utilizados (A a E). As notas auferidas variam de números inteiros de 1 a 7, sendo as notas 1 e 2 relacionadas aos PPG que não conseguiram atingir o padrão mínimo de qualidade requerido. A nota 3 corresponde ao padrão de qualidade mínimo. A nota 4 corresponde a um bom desempenho pelo PPG e a nota 5 corresponde a um alto nível de desempenho, sendo essa nota a máxima nota que pode ser alcançada pelos PPG com nível de mestrado somente.

O outro processo é o de permanência do PPG no sistema, tendo o seu reconhecimento renovado após cada avaliação periódica, normalmente realizada a cada 3 anos de acompanhamento do PPG, mas que a partir de 2017 começou a ser realizada a cada 4 anos⁶. Esse acompanhamento também pode envolver a realização de visitas de consultores a cursos de mestrados acadêmico e profissional e doutorado - ou seminários de avaliação da área. Em tais reuniões são realizadas apresentações de indicadores de desempenho e do estado da arte referentes a cada programa, seguidas de análises, debates e orientações. Os objetivos das avaliações periódicas são: a) contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira, b) retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio, c) contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral, d) fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento.

Adicionalmente, é preenchida pela comissão de área uma ficha de avaliação com cinco quesitos e diferentes itens cada um com uma ponderação específica, com os quesitos *corpo discente*, *teses e dissertações* (quesito 3) e *produção intelectual* (quesito 4) que podem corresponder a mais de 70% da nota dos PPG. Os outros quesitos são *proposta* (quesito 1), *corpo docente* (quesito 2) e *inserção social* (quesito 5). As fichas são diferenciadas para programas acadêmicos, profissionais e mestrados profissionais voltados à educação básica.

A Figura 1 evidencia que entre a avaliação trienal de 2007 e a avaliação quadrienal de 2017, pode-se constatar vários avanços em termos de crescimento e

⁶ Resolução Capes nº 5, de 11 de dezembro de 2014.

expansão do sistema. Em 2007 foram avaliados 2256 programas e, em 2017, 4175 programas, o que representa um crescimento de 85% no SNPG aproximadamente⁷.

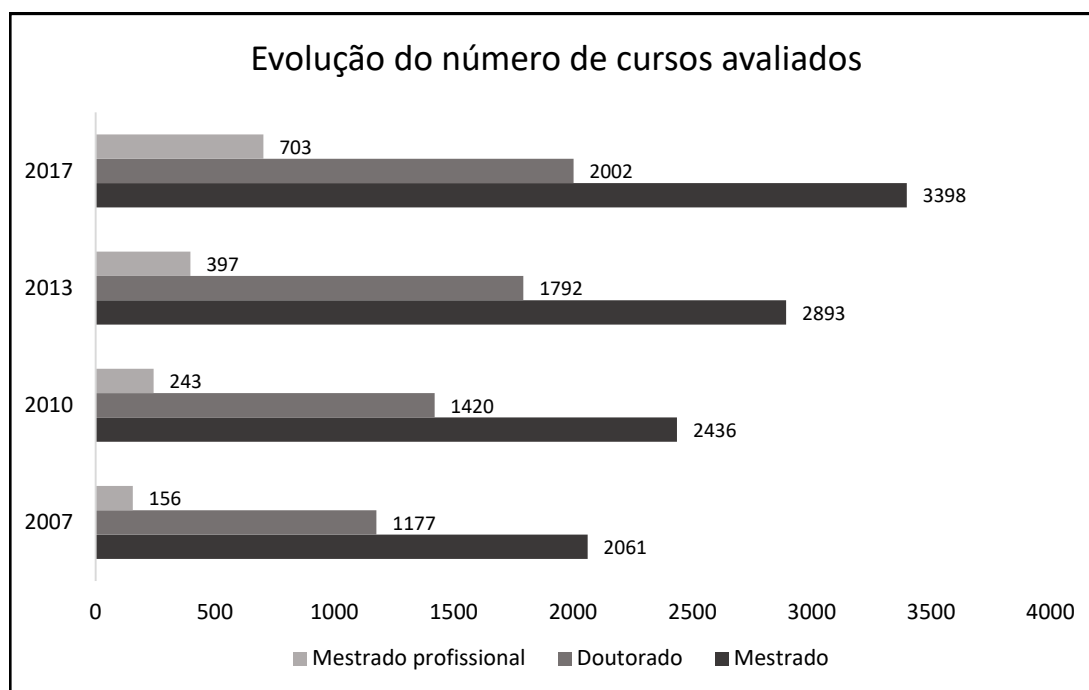


Figura 1: Evolução do número de cursos de pós-graduação stricto sensu avaliados nas avaliações trienais 2007, 2010, 2013 e na avaliação quadrienal 2017. Fonte: elaboração da própria autora.

De acordo com Oliveira e Fonseca (2010), na avaliação de 2007 a maior parte dos PPG recebeu conceito 4 (34,9%), em segundo lugar o conceito 3 (30,2%) e em terceiro lugar o conceito 5 (22,6%). Os PPG notas 6 e 7 representaram 10,5% e os descredenciados (notas 1 e 2) representaram 1,7%. Os resultados da avaliação quadrienal 2017 foram bastante parecidos com os PPG nota 4 sendo a maioria dos programas (35,3%), em segundo lugar os PPG com nota 3 (32,9%), mas com uma diminuição na quantidade das notas 5 que caiu para 17,8%. Por sua vez, os programas 6 e 7 constituíram 11,2% e os descredenciados (notas 1 e 2) representaram aproximadamente 2,9%.

Em relação às notas obtidas por conta da avaliação quadrienal 2017, a região Norte foi a que obteve o maior percentual de notas mantidas (75%) acima da média geral de 67%, assim como as regiões Nordeste (70%) e Centro-Oeste (68%). As

⁷Resultados da primeira etapa da Avaliação Quadrienal 2017. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/home/sai-o-resultado-da-1a-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>>. Acesso em: dez. 2017.

regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul conseguiram aumento de nota acima da média geral que foi de 22%. A região com a menor porcentagem de programas com notas diminuídas foi a região Sul (7%) seguida da Centro-Oeste (9%).⁸

Por outro lado, apesar da unanimidade em sua necessidade, muitas críticas existem sobre o modelo de avaliação adotado. Oliveira e Fonseca (2010) apontam para a direção de que há grande dependência das IES ao fomento e indução e, com isso, submetendo os PPG às diretrizes das agências, com bastante ênfase no “produtivismo”, sem considerar outros aspectos qualitativos, como a distribuição geográfica dos programas e condições socioeconômicas. Sobre esse aspecto, Hey e Catani (2010) afirmam que a alta exigência de produção leva à precarização do trabalho do pesquisador o que compromete o ensino na graduação, privilegiando as atividades de pesquisa.

Em relação à submissão a esse modelo avaliativo, Hey e Catani (2010) utilizam interessante comparação com trabalhos de Pierre Bourdieu (2003) quando falam que o campo científico é também político, uma vez que há duas forças envolvidas na mesma questão e que a mais forte dita as regras a mais frágil. O poder representado pelas instituições governamentais de reger a esfera de atuação dos pesquisadores representaria a primeira força e esses últimos representariam a segunda força. Os autores reafirmam Bourdieu quando dizem que o poder de autonomia das forças envolvidas depende do seu grau de resistência.

2.3 DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DOS PPG E CRESCIMENTO DO SNPG

O aumento da quantidade de PPG e sua distribuição geográfica no país estão explicitados na Figura 2, onde pode-se observar a histórica concentração dos programas na faixa litorânea ou próximos dessa. Em 2007, dentre as unidades da federação situadas na região Nordeste com maior quantidade de PPG estavam Bahia e Pernambuco com quase 100 PPG cada um. Por outro lado, os Estados de Alagoas, Maranhão e Piauí ainda não possuíam nenhum curso de mestrado profissional. Adicionalmente, o Maranhão e o Piauí tinham somente 1 PPG acadêmico com os dois níveis (mestrado e doutorado acadêmicos), nas áreas de Engenharia de Materiais (Engenharias II) e Ciência Animal (Zootecnia), respectivamente.

⁸Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017>>. Acesso em: jan. 2018.

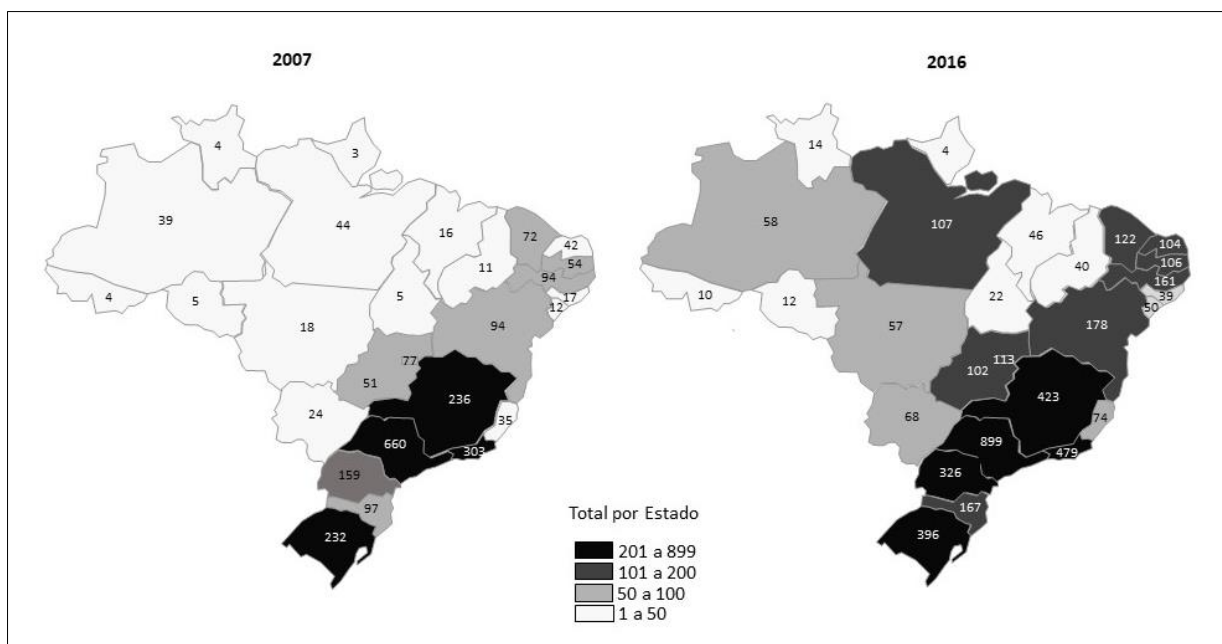


Figura 2: Distribuição geografia dos programas de pós-graduação stricto sensu em 2007 e 2016. Fonte: GEOCAPES, elaboração da própria autora.

Em relação à região Centro-Oeste, o Estado do Mato Grosso possuía somente 1 PPG acadêmico com os dois níveis sendo esse na área de Agricultura Tropical (Ciências Agrárias I) e um total de 18 PPG em 2007. Em 2016 o Estado já possuía 17 PPG com os dois níveis e 57 programas ao todo.

Na região Norte, os Estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima não possuíam nenhum mestrado profissional e, os Estados do Acre, Roraima e Tocantins nenhum PPG com os níveis de mestrado e doutorado. O Estado com maior pós-graduação *stricto sensu* era o Pará com 44 programas. Em 2016, o Amapá ainda não possuía mestrado profissional, sendo que Acre, Roraima e Tocantins possuem 3, 2 e 5 programas de mestrado e doutorado acadêmicos, respectivamente,

De acordo com o Quadro 1, a região Nordeste foi a região que mais cresceu em relação aos mestrados acadêmicos com 73,3%; ficando a região Norte em segundo lugar com 57,6%. A região Centro-Oeste foi a que mais cresceu em PPG com somente o nível de doutorado com 300%; seguida da região Sul com 150%. A região Nordeste foi a que menos cresceu o número de seus PPG com doutorado isolado, apenas 25% aproximadamente. Em relação aos mestrados profissionais (MP), a região Norte foi a que mais cresceu com aproximadamente 583% e também a região que mais cresceu em número de PPG de mestrado e doutorado acadêmicos com 160%. A região Sul ficou com o segundo lugar no crescimento dos MP com,

aproximadamente, 346,9%. Por sua vez, o Centro-Oeste foi a segunda região em crescimento dos PPG com os dois níveis (ME e DO) com 135,9%.

De forma geral, a região Norte superou o crescimento total da pós-graduação (73,5%) com 118%. Adicionalmente, as regiões Centro-Oeste e Nordeste também cresceram em taxas próximas as da região Norte sendo respectivamente, 100 e 105%. A região Sudeste cresceu abaixo da média nacional com 52%.

De acordo com a visão da Capes, o processo de avaliação e as políticas públicas de fomento e indução vêm apresentando resultados expressivos na expansão da pós-graduação *stricto sensu*:

Os dados da pós-graduação brasileira mostram que todas as áreas do conhecimento apresentaram crescimento expressivo ao longo dos anos, com algumas oscilações, e que a tendência vem sendo nitidamente positiva em termos da ampliação da formação de mestres e doutores. Todavia, apesar do aumento do número de cursos e de egressos da pós-graduação, constata-se ainda a necessidade da formação de quadros docentes para atuar nos diferentes níveis e modalidades de educação/ensino. (FONSECA; OLIVEIRA, 2010, p. 122).

Quadro 1: Distribuição geográfica do número de PPG no Brasil e suas taxas de crescimento entre 2007 e 2016.

Região/Ano/%Cresc.	ME			DO			ME/DO			MP			Total		
	2007	2016	% (cresc)	2007	2016	% (cresc)	2007	2016	% (cresc)	2007	2016	% (cresc)	2007	2016	% (cresc)
Sudeste	370	387	4,6%	17	39	129,4%	751	1104	47,0%	96	345	259,4%	1234	1875	52%
Sul	234	283	20,9%	4	10	150,0%	218	453	107,8%	32	143	346,9%	488	889	82%
Nordeste	221	383	73,3%	12	15	25,0%	144	320	122,2%	35	128	265,7%	412	846	105%
Centro-Oeste	89	135	51,7%	2	8	300,0%	64	151	135,9%	15	46	206,7%	170	340	100%
Norte	66	104	57,6%	2	4	100,0%	30	78	160,0%	6	41	583,3%	104	227	118%
Total	980	1292	31,8%	37	76	105,4%	1207	2106	74,5%	184	703	282,1%	2408	4177	73%

Nota: ME: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico, MP: mestrado profissional, cresc.: crescimento.

Fonte: GEOCAPES, 2017, elaboração da própria autora.

2.4 OS PROJETOS DE MESTRADO E DOUTORADO INTERINSTITUCIONAIS (MINTER/DINTER)

Países de dimensões continentais como o Brasil possuem disparidades e desigualdades regionais evidenciadas por vários indicadores sociais, principalmente na área educacional. De acordo com Proença e Nenevé (2004), o sudeste brasileiro possui a melhor infraestrutura brasileira para o ensino e pesquisa e, por essa razão, não teria problemas em retroalimentar esse ensino e pesquisa com mais profissionais de qualidade. No entanto, regiões que não possuem o mesmo nível de infraestrutura como as centro-oeste e norte, acabam carentes de recursos humanos qualificados para o seu desenvolvimento.

Segundo estudo do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização social ligada ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), no ano de 2013, o Brasil possuía 7,6 doutores por 100 mil habitantes e ficou à frente somente do México (4,2) e Chile (3,4) nesse indicador dentre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde estão os países mais ricos do mundo. (CGEE, 2016).

Outro dado desse estudo que chama a atenção é que de 1996 a 2014, houve desconcentração na titulação de doutores com o Sudeste passando de 89% para 60%. Além disso, todas as outras regiões cresceram relativamente quanto à sua participação nesse total de titulados, sendo o resultado mais expressivo o da região Nordeste que saltou de 1% para 14% (5.880%), bem acima da média nacional que foi de 486%. (CGEE, 2016).

Em vista das dificuldades reinantes nos anos 90, em 1996, foi criado pela Capes o Subprograma de Mestrado Interinstitucional do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), com o objetivo de solucionar, de forma emergencial, o problema da capacitação, em nível de mestrado, de docentes de instituições de ensino superior, que estivessem em regiões carentes de formação. (NICOLATO; SILVEIRA, 1997).

Esse tipo de ação já estava sendo prevista como primordial no enfoque do I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG - 1975-1979) que trouxe como uma de suas diretrizes a expansão das universidades brasileiras tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas de conhecimento e regiões geográficas. A intenção do I

PNPG era diminuir as disparidades de oportunidades propiciando a capacitação dos docentes de regiões remotas.

A necessidade de formação de docentes em suas próprias IES reduziria os desequilíbrios regionais e intra-regionais na oferta de pós-graduação e na disparidade regional brasileira no que diz respeito à formação de recursos humanos. Segundo Nicolato e Silveira (1997), esta ação além da redução da dificuldade de deslocamento dos discentes para os grandes centros de ensino e pesquisa permitiria o desenvolvimento de uma infraestrutura de pesquisa, formação de “massa crítica” que envolveria os próprios professores e alunos das Instituições receptoras e formação de núcleos de pesquisa e cooperação técnico-científica entre a IES promotora e a receptora.

Em 1999, o Programa de Mestrado Interinstitucional se tornou um produto independente devido a vários problemas enfrentados pelo PICDT com os órgãos governamentais de fomento da pós-graduação e da capacitação de docentes do ensino superior. (NICOLATO; SILVEIRA, 1997). A partir de então, o programa foi ampliado e incluiu também o doutorado interinstitucional com o objetivo principal de construção e implementação de políticas públicas educacionais no ensino superior que sejam capazes de diminuir a disparidade regional brasileira no que diz respeito à formação de recursos humanos.

Atualmente, o mestrado e o doutorado interinstitucionais são conceituados como:

Minter e Dinter são turmas de mestrado e de doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional), nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa, visando formação pós-graduada de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural, científico-tecnológico, de inovação e, sobretudo, formação de docentes para nucleação de novos programas de pós-graduação stricto sensu fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa.⁹

De forma geral, são objetivos específicos dos Projetos de MINTER e de DINTER:

I. Viabilizar a formação de mestres e doutores fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa, com igual padrão de qualidade;

⁹Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>>. Acesso em: jan. 2018.

II. Explorar o potencial dos programas de pós-graduação já consolidados para: a) apoiar a capacitação de docentes para os diferentes níveis de ensino; b) subsidiar a nucleação e o fortalecimento de grupos de ensino e pesquisa; c) fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos cursos de pós-graduação;

III. Contribuir, nas instituições receptoras, para: a) a criação e fortalecimento de temas de pesquisas que respondam a necessidades regionais e ampliem o comprometimento institucional com o desenvolvimento da região; b) o surgimento de novas vocações para pesquisa, mediante o incentivo à participação de bolsistas de iniciação científica; c) o estabelecimento de parcerias duradouras entre programas de pós-graduação ou grupos de ensino e pesquisa em estágios diferenciais de desenvolvimento, tendo em vista a disseminação da competência nacional em ciência e tecnologia;

IV. Sua participação efetiva-se por intermédio de um de seus programas de pós-graduação, identificado como Programa Promotor, que responderá pela oferta de mestrado ou doutorado em outra instituição de ensino ou pesquisa, de acordo com o previsto no projeto aprovado pela Capes, tendo, em relação aos Projetos de MINTER e de DINTER, as mesmas responsabilidades que as relativas ao curso de mestrado e doutorado regularmente oferecido em sua sede. Também é a responsável pela comunicação com a Capes e pelos procedimentos junto à Plataforma Sucupira. Adicionalmente, os PPG promotores devem comprometer-se a garantir no desenvolvimento dos projetos o mesmo nível de qualidade que caracteriza o curso oferecido em sua sede, submetendo a iniciativa aos mesmos controles e exigências acadêmicas.

Por sua vez, Instituição Receptora, a qual se caracteriza como a instituição cujos estabelecimentos são promovidas as atividades relativas ao desenvolvimento dos Projetos de MINTER e de DINTER, responde pela garantia da infraestrutura de ensino e pesquisa, do apoio administrativo ao projeto e do acompanhamento e atendimento geral aos discentes.

Dentre os ganhos trazidos por esse modelo de flexibilização da pós-graduação podemos citar aquele que é a sua função primordial: qualificar docentes, ou seja, aumentar o número de doutores utilizando-se mais o potencial de orientação dos PPG promotores e, dessa forma, atendendo às necessidades de universidades em expansão (REUNI).

Como visto acima, o projeto deve ser oferecido nos mesmos moldes do PPG promotor, mas dois verdadeiros ganhos podem ser obtidos na sensata customização do projeto dependendo da instituição promotora: a adequação das disciplinas e temas de pesquisa com direcionamento para questões locais, da região em que os discentes atuam e vivem e a reformulação do curso regular (PPG promotor).

De acordo com Proença e Nenevé (2004), o currículo ligado à realidade local é importante oportunidade para que os estudantes entendam melhor a sua região, já que são docentes fixos naquela localidade. Abaixo o exemplo de adaptação curricular em relação à um projeto MINTER oferecido entre 1997 e 2000 pelo PPG em Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo à Universidade Federal de Rondônia (UNIR):

A intenção foi oferecer aos mestrandos instrumentos e bases teóricas que subsidiassem a pesquisa a respeito da realidade amazônica, incentivando-os a fazer uso de suas experiências como professores na região ao mesmo tempo em que pusessem em ação o conhecimento adquirido nas disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação. Portanto, o currículo foi proposto de tal modo que atendesse à natureza da Amazônia ao mesmo tempo em que recebia a visão de mundo construída a partir da perspectiva da região Sudeste. (PROENÇA; NENEVÉ, 2004, p. 89).

Em relação ao outro ganho obtido, a reformulação do curso promotor, os seus docentes devem enfrentar e resolver problemas relacionados à adaptação supracitada, o que os levam a sair da comodidade de seus PPG e tomar conhecimento de outras realidades diferentes das suas e a trabalhar em um formato diferente do que estão acostumados. Adicionalmente, o estreitamento de laços com as universidades mais importantes do país leva ao acesso à recursos acadêmicos e à participação em núcleos de pesquisa já consolidados com coautorias de trabalhos, o que poderá render como frutos a criação e consolidação de seus próprios núcleos de pesquisa em novas áreas e a formação de novos PPG.

Morais e Zilber (2014), utilizam o conceito de administração de empresas chamado de aliança estratégica. Essa aliança possibilitaria uma coespecialização entre as instituições, na qual a maior instituição serviria tanto de veículo para alavancar novos parceiros e preencher lacunas como a formação de docentes qualificados e de novos PPG, quanto para repassar conhecimentos para outras instituições que mantenham alianças com ela.

Dentre as dificuldades apontadas por Figueiredo e Sobral (1999 apud SANTOS; AZEVEDO, 2009), estão o perfil discente muito variado, a relação distante

entre orientadores e orientados, o custo alto e com necessidade de financiamento externo e o afastamento necessário dos docentes/discentes da instituição receptora para cumprimento do estágio na instituição promotora.

O perfil do corpo discente desses projetos é bastante variado, composto por docentes que podem estar há muito tempo sem atualização, candidatos de meia idade e docentes com bastantes experiências didáticas e de gestão, mas sem prática de pesquisa. De forma geral, os candidatos são diferentes dos que se apresentam para o curso regular. Para o oferecimento do curso MINTER em Psicologia Social, Proença e Nenevé (2004) perceberam a necessidade de disciplinas de introdução aos elementos fundamentais de pesquisa e teoria.

Outra dificuldade é a relação distante entre orientadores e orientandos, com o deslocamento eventual dos docentes para períodos intensivos de aulas, porém curtos, na IES receptora. Os alunos devem fazer estágio na IES promotora, atualmente obrigatório somente para o nível de doutorado.

No caso do afastamento discente supracitado para estágio na promotora, a receptora poderá encontrar grandes dificuldades para a substituição temporária desses professores e colocar impedimentos para o total cumprimento do período de estágio.

Por fim, a falta de apoio financeiro para a implementação dos projetos constitui grande dificuldade que pode impedir sua realização. Figueiredo e Sobral (1999 apud SANTOS; AZEVEDO, 2009), explicitam as problemáticas que envolvem o financiamento de pesquisas de forma geral, mas que podemos aplicar no caso dos projetos interinstitucionais:

Figueiredo e Sobral (1999) destacam o problema da irregularidade das verbas, a interferência na escolha dos temas de pesquisa (o que reduz a autonomia do pesquisador), a seletividade das pesquisas (algumas áreas são consideradas arbitrariamente prioritárias) e a burocratização para liberação dos recursos. Acrescentamos a esses a redução paulatina das verbas e o refinamento dos critérios para seleção dos pesquisadores e suas pesquisas, que, nesses tempos de competitividade, tornam a busca de financiamento uma verdadeira *via crucis* para os iniciantes. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 546, grifo do autor).

Até 2016 os projetos eram encaminhados a CAPES, via Plataforma Sucupira, pela pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, ou órgão equivalente, da instituição promotora de acordo com o Tutorial MINTER/DINTER correspondente ao ano de

submissão e o processo de avaliação do mérito dos projetos se processou de acordo com etapas específicas.¹⁰

O Ofício Circular nº 5 de 14 de março de 2018, emitido pela Diretoria de Avaliação da Capes, foi a última norma que regulamentou a apresentação de projetos MINTER e DINTER. De acordo com o orientado por ele, a submissão de projetos será em fluxo contínuo, sem a necessidade de calendário anual, e sem a aprovação prévia da Capes, devendo somente um cadastro ser realizado antes de seu funcionamento. Os PPG promotores deverão inserir anualmente informações sobre essas turmas especiais no módulo Coleta da Plataforma Sucupira. Tais informações serão subsídios para as comissões de área analisarem o desempenho dos PPG promotores quando da avaliação periódica.

2.4.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e o DINTER

Dentre os objetos de estudo que usaremos nesse trabalho estão três editais¹¹ firmados entre a Capes e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) correspondentes aos anos de 2007 a 2009. O edital se trata do Programa de Apoio à Realização de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interinstitucionais para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nas modalidades de Mestrado (MINTER) e Doutorado (DINTER).

O objetivo principal do programa era viabilizar a formação, em pós-graduação *stricto sensu* no país, do pessoal permanente pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). A rede é composta atualmente por 644¹² campi em funcionamento e reconhecida como centro de referência para os sistemas estadual, municipal e privado de educação profissional e tecnológica. Os

¹⁰ Até 2016, na sistemática de avaliação dos projetos, a primeira etapa era a análise técnica realizada pela Diretoria de Avaliação, relativa às exigências formais e documentais estipuladas. A segunda etapa, constituía-se na análise de mérito com emissão de parecer detalhado sobre o projeto proposto, realizada pela Comissão de Área de Avaliação correspondente.

¹¹ Editais Capes-SETEC nº 01/2007, 01/2008 e 04/2009. Disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter>>. Acesso em: dez. 2016.

¹² São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFET, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Disponível em: <<http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 4 set. 2017.

cursos variam desde Educação e Artes a Engenharia de Materiais, passando por Zootecnia e Economia Doméstica.

Dessa forma, os editais se justificaram como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal com um Plano de Expansão. As seleções levaram em conta a formação de mestres e doutores do quadro permanente de docentes e técnicos administrativos estáveis de instituições distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa. Por isso, boa parte dos cursos selecionados foram de cidades do interior do país e de regiões que possuíam carência em formação de recursos humanos como o Norte e o Centro-Oeste.

Nesses editais, a IES receptora foi a Instituição Federal de Educação Tecnológica em cujo *campus* ou unidade de ensino foi realizada a maior parte das atividades relativas ao projeto. Ela respondeu pela garantia de infraestrutura de ensino e pesquisa, pelo apoio administrativo do curso e pela obtenção de financiamento necessário para viabilizar a execução do projeto. A Capes em parceria com a SETEC, disponibilizou recursos de custeio e bolsas.

De acordo com dados da SETEC, o número de docentes doutores que atuam nos CEFET e IF é de 10.809 docentes efetivos ou substitutos (dado ainda não divulgado e fornecido pelo Gabinete da SETEC). Esse número em 2015 era de 7.232, ou seja, em apenas 3 anos houve um aumento de quase 50% (SETEC, 2016). A SETEC também calculou o indicador Índice de Titulação dos Docentes na RFEPT de 2007 até 2015 (SETEC, 2007, 2016). Esse indicador se constitui no somatório de todos os docentes efetivos ou temporários da Instituição, ponderado pela sua titulação¹³e dividido pelo total de docentes.

A Tabela 1 evidencia o indicador Índice de Titulação do Corpo Docente relativos aos anos de 2008 e 2015 em cada uma das regiões. Em 2008, observamos uma tendência de aproximação ao valor médio 2,7, o que guardou coerência com a existência de uma maior quantidade de docentes que possuíam aperfeiçoamento (peso 2) e especialização (peso 3). Quanto aos índices de 2015, observamos uma tendência de aproximação ao valor médio 3,9, o que guarda coerência com a existência de uma maior quantidade de docentes que possuíam titulação de

¹³ De acordo com a fórmula empregada, docentes com somente a graduação tiveram peso 1, docentes com aperfeiçoamento tiveram peso 2, docentes com especialização tiveram peso 3, docentes mestres tiveram peso 4 e docentes com doutorado tiveram peso 5. O denominador é o somatório de todos os docentes da Instituição, independentemente da sua titulação e regime de trabalho (SETEC, 2007, 2016).

especialistas (peso 3) e mestres (peso 4), em relação ao total de professores efetivos e substitutos em exercício na RFEPT. Percebemos que a região Centro-Oeste foi onde a presença de docentes mais qualificados mais cresceu, seguida da região Norte. Por sua vez, a região Nordeste foi a que cresceu menos, porém, essa região possuía mais docentes melhor titulados que a Sudeste em 2008.

Por sua vez, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 17.814 docentes em exercício nos IF e CEFET em 2015, verificamos predominância de mestres (48,6%), seguida de doutores (30,4%) (INEP, 2018).

Tabela 1: Índice de titulação do corpo docente dos IF e CEFET entre 2008 e 2015 e sua taxa de crescimento.

Região	2008	2015	Crescimento
Centro-Oeste	2,26	3,97	76 %
Nordeste	2,96	3,80	28,4 %
Norte	2,40	3,53	47 %
Sudeste	2,86	4,01	40,2 %
Sul	3,08	4,07	32 %

Fonte: SETEC (2007, 2016), elaboração da própria autora.

De acordo com esses dados podemos notar a expressiva elevação da qualificação profissional desses docentes, uma vez que a grande expansão da rede foi acompanhada da realização de concursos públicos e os novos docentes já trouxeram títulos mais elevados que os de especialista, sendo a participação de mestres e doutores cada vez mais em maior número.

Mais especificamente em relação à pós-graduação *stricto sensu*, e segundo dados do GeoCapes, em 2007 os IF e CEFET tinham somente 6 PPG, sendo 4 constituídos pelo nível de ME e 2 por MP. Se incluirmos a UTFPR nessa contabilidade, saltaremos para 12 PPG, sendo somente um constituído por mestrado e doutorado acadêmicos. Em 2015, os IF, CEFET e UTFPR possuíam juntos 139 PPG.

2.4.2 As regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e o DINTER

Outros editais¹⁴ utilizados como objetos de estudo nesse trabalho foram relacionados ao programa Novas Fronteiras. Criado em 2007 com o objetivo de

¹⁴Editais Capes Ação Novas Fronteiras – DINTER – 2007, 05/2008 e 05/2009. Disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter>>. Acesso em: dez. 2016.

ampliar a interação entre os programas de pós-graduação de todo o país, visando aumentar a formação do número de doutores e o intercâmbio e mobilidade docente e discente dos programas das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste e atender ao proposto no Plano Nacional de Pós-Graduação - 2005-2010 (PNPG), que previu ações visando à diminuição das desigualdades acadêmicas regionais e intra-regionais, observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Previu recursos para a concessão de bolsas de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado, o desenvolvimento de laboratórios e mobilidade de docentes, por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) e do Projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER), sendo esse último projeto um dos nossos objetos de estudo.

À época de lançamento do projeto Novas Fronteiras 2007, a Região Norte detinha somente 2,6%, aproximadamente, dos PPG com doutorado no país e o objetivo primordial foi o de dobrar essa participação no cenário da pós-graduação nacional e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade dos programas de pós-graduação então existentes. Em 2016, a Região Norte possui um pouco menos de 4% dos PPG com doutorado, ainda aquém do resultado almejado¹⁵.

2.4.3 Editais DINTER a partir de 2011

A partir de 2011, a submissão de projetos DINTER começou a ser realizada dentro de período especificado no calendário da Diretoria de Avaliação da Capes. Além disso, o edital de 2011¹⁶ trouxe a possibilidade de submissão de projetos internacionais com a oferta de um programa de pós-graduação brasileiro de excelência a ser levada a uma instituição estrangeira, quanto à pertinência e prioridade em termos geopolíticos visando internacionalizar a pós-graduação brasileira.

¹⁵Sistemas de Informações Georreferenciadas – GEOCAPES. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: nov. 2017.

¹⁶Edital MINTER/DINTER - 013/2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter>>. Acesso em: dez. 2016.

2.5 AVALIAÇÃO DE IMPACTO E A INSERÇÃO SOCIAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

2.5.1 Análise e avaliação de Políticas Públicas

As políticas públicas podem ser definidas como a implantação pelo Estado de um projeto de governo por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. De acordo com Höfling (2001, p. 31), “são responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”.

A avaliação é inerente ao nosso cotidiano. As pessoas estão constantemente avaliando, sejam coisas, lugares, e outras pessoas e tais avaliações são geralmente feitas no contexto de comparações entre o que se pretendia (aprendizado, progresso, comportamento) e o que foi obtido. Dessa forma, podemos conceituar avaliação como “classificação de objetos, situações, pessoas, condições, etc., de acordo com critérios definidos de qualidade”. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Atualmente, a análise de políticas públicas em campos como o da educação, da saúde ou da segurança social, é uma prática obrigatória em muitos países. De acordo com Arretche (1998), a análise de políticas públicas se diferencia da avaliação por não se propor a explicar as razões que levaram os governos a adotarem determinadas políticas públicas, mas em relação a compreensão de sua estrutura, conformação e efeitos produzidos.

Segundo Boschetti (2009), a ênfase na avaliação das políticas sociais adquiriu caráter gerencialista por volta dos anos 80/90, como o instrumento capaz de determinar a relação custo-benefício dos investimentos governamentais. Por outro lado, entende-se que a aferição dessa relação não deve ser baseada unicamente em números rigorosos, devendo ser vista mais qualitativamente na forma de como as políticas estão conseguindo reduzir disparidades e fornecer oportunidades. Dessa forma, a determinação dos objetivos a serem buscados já traz uma indicação consistente do impacto a ser avaliado.

2.5.2 Objetivos da avaliação de impacto de políticas públicas

De acordo com os ensinamentos das ciências econômicas, orçamentos são limitados e, por essa razão, induzem que sejam feitas escolhas mais urgentes (*trade offs*) entre diversas possibilidades de intervenção em políticas públicas. Neste contexto, Edler (2012) afirma que a avaliação dos projetos é cada vez mais importante, tanto como uma ferramenta de apoio à política e à gestão como uma ferramenta para avaliar, justificar ou reorientar o financiamento.

Em vista disso, a OCDE (2002) explicita que, de certa forma, governos dirigem as pesquisas científicas definindo prioridades de investigação a nível nacional, implementando uma série de iniciativas de desenvolvimento com alocação de recursos. Neste contexto, os governos tem colocado maior ênfase na eficiência, priorização e concentração de recursos. Assim, de acordo com Gertler et al. (2016), é necessário entender quais opções de projetos de programas são mais custo-benefício, ou que os programas estejam atingido suas metas para obter dotações orçamentais para continuar ou para expandi-los.

A avaliação de impacto tem limitações e ressalvas e devem ser francas a esse respeito, ou seja, de acordo com Vonortas (2013), suas metodologias devem estar adequadas com as características da política nacional de C&T do país. Dependendo do estudo realizado, podemos avaliar diferentes amplitudes de impactos: de pesquisas já finalizadas até os êxitos de pesquisas ainda em andamento. Essa segunda possibilidade, também chamada de monitoramento, poderia ser vista como uma oportunidade de correção de rumos ou de maior conhecimento sobre cada uma de suas etapas. (POLCUCH, 2000).

Bauer e Sousa (2015) estudaram algumas iniciativas educacionais, diferenciando os termos "impacto" e "resultados". De acordo com essas autoras, não há consenso se são sinônimos. Os resultados consistem na obtenção de dados imediatos, enquanto os impactos são resultados obtidos a mais longo prazo e que se mantêm, ou seja, a relação de causa e efeito persiste. Por sua vez, Dantas (2004) chama a atenção para a diferenciação entre resultados e impactos. Os impactos são provenientes de resultados que geram mudanças no modo de agir em relação a determinada questão.

Em resumo, Polcuch (2000) diz que os objetivos de uma avaliação de impacto de programas relacionados à C&T são: obter mais conhecimento sobre os distintos

impactos de C&T, ajudar na avaliação e financiamento de projetos e unidades de pesquisa e, em última instância, apoiar a tomada de decisão em políticas científica e tecnológica, contribuindo para os desenvolvimentos social e humano.

Em adição, diversos, multifacetados e complexos são os tipos de impactos que podem ser gerados pelas atividades de C&T, fato notado pela pesquisa realizada na Diretoria de Avaliação da Capes no ano de 2013, revisando os diversos tipos de impactos citados nos 48 documentos das áreas de avaliação, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2: Lista dos principais tipos de impacto que podem ser produzidos pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tipo de Impacto	Descritivo
Educacional	Formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento no melhoramento das condições de vida da população e na resolução dos mais importantes problemas sociais do Brasil.
Social	Contribuição para a melhoria da educação básica e superior, o ensino técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino.
Tecnológico	Contribuição para o desenvolvimento local, regional e/ou nacional destacando os avanços gerados no setor empresarial; disseminação de técnicas e de conhecimentos.
Econômico	Contribuição para maior eficiência nas organizações públicas ou privadas, tanto de forma direta como indireta.
Sanitário	Contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para a gestão sanitária bem como na formulação de políticas específicas da área da Saúde.
Cultural	Contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e ao conhecimento.
Artístico	Contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento artístico, formulando propostas e produtos inovadores.
Profissional	Contribuição para a formação de profissionais que possam introduzir mudanças na forma como vem sendo exercida a profissão, com avanços reconhecidos pela categoria profissional.
Legal	Contribuição para a formação de profissionais que possam aprimorar procedimentos e a normatização na área jurídica, em particular entre os operadores do Direito, com resultados aplicáveis na prática forense.

Nota: Documentos de área do triênio 2010-2012

Fonte: Dados Capes (2013), elaboração da própria autora.¹⁷

Em vista dessa diversidade, Polcuch (2000) alerta para o fato de que ainda hoje não existem normas internacionais para a medição do impacto social da C&T.

¹⁷ Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>.

Segundo o autor, o marco conceitual mais dominante influenciou a confecção do Manual de Frascati (OCDE, 2002)¹⁸ e foi denominado como modelo linear, de concepção economicista com a utilização de indicadores predominantemente econômicos. O Manual afirma que “as administrações, interessadas no crescimento econômico e na produtividade, confiam nas estatísticas de P&D como uma forma possível de indicador de mudança tecnológica”. (OCDE, 2002, p. 21).

Nesse modelo, a C&T é vista como uma caixa negra, que não se deixa influenciar e que se nutre de insumos (*inputs* – recursos humanos e financiamento) e resulta em produtos (*outputs* – publicações e patentes). De acordo com Bernardes (2003), esse modelo representa a inovação como um modelo linear no qual a mudança tecnológica depende e é gerada por pesquisas científicas prévias, além de haver divisão institucional e separação entre os atores individuais.

Esta nova agenda de pesquisas passou a interpretar a inovação não mais como um resultado absoluto e restrito às rotinas de P&D, mas como um fenômeno oriundo dos processos de aprendizagem e, por isso, dependente de outras esferas produtivas e institucionais. Assim, tornaram-se imperativas a elaboração e a captação de indicadores de difusão de novos equipamentos, de recursos humanos, do uso de novas tecnologias de informação e comunicação, da adoção e adaptação de novos processos e das formas de interação entre as empresas, usuários e instituições de CT&I. (BERNARDES, 2003, p. 153).

O modelo de reação em cadeia da inovação explicado por Kline e Rosenberg (1996) influenciou a concepção do Manual de Oslo¹⁹ e se caracteriza por interações e efeitos de ida e volta. Esse marco conceitual leva em conta não apenas as organizações diretamente voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, mas também, e principalmente, todas aquelas que, direta ou indiretamente, afetam as estratégias dos agentes.

¹⁸Manual de Frascati é um documento que traz a metodologia para o fomento da Pesquisa e Desenvolvimento. Suas definições são aceitas em todo o mundo e seus princípios utilizados como base para diversas leis de incentivo econômico, tais como Lei do Bem, Lei de Informática, dentre outras. Foi publicado pela OCDE e pretende discutir todos os aspectos relacionados às atividades de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação.

¹⁹Manual de Oslo (Proposta de Diretrizes para Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação Tecnológica) foi editado pela primeira vez em 1990 pela OCDE e tem o objetivo de orientar e padronizar conceitos, metodologias e construção de estatísticas e indicadores de pesquisa de P&D de países industrializados.

2.5.3 Aspectos e dificuldades metodológicas para a análise de impacto em C&T

A dificuldade mais importante nas metodologias de avaliação de impacto é o isolamento de variáveis que não contribuem com o objetivo do programa. Enquanto alguns impactos podem ser tangíveis, muitos outros podem ser intangíveis e difíceis de identificar, muito menos quantificar. Além do isolamento das variáveis, outra questão é o sucesso relativo do programa, que para uns pode ter obtido resultados benéficos e para outros não haver nenhum aproveitamento:

[...] dado mudança X em certa característica Z, qual proporção dessa mudança podemos atribuir casualmente às políticas estatais, às políticas privadas e a outros fatores alheios a umas e outras?, qual é a proporção de uma mudança social atribuível aos efeitos de uma pesquisa e do conhecimento científico e tecnológico e a outros fatores? (POLCUCH, 2000, p. 3).

Polcuch (2000) também chama a atenção para o fato de que talvez seja mais importante distinguir entre o que se quer medir e o que acaba sendo realmente medido como artigos em periódicos, patentes, alunos titulados, ou seja, acabam sendo utilizadas medidas indiretas.

Em vista do dito acima, para os projetos DINTER utilizamos dois indicadores de impacto mais evidentes que foram retirados dos objetivos do programa: a formação de recursos humanos mais qualificados (titulados ou egressos), e a produção de conhecimento que pode ser medida pelas produções técnica e bibliográfica mensuradas pelo *Qualis*.

Segundo Edler (2012), as avaliações de impacto são bastante específicas tanto em relação ao seu contexto político quanto aos seus objetivos e métodos utilizados. Por outro lado, é importante a definição de um conjunto de variáveis que podem ser usadas para caracterizar de modo geral as avaliações e analisar como diferentes aspectos delas são ligados.

Em vista da especificidade da avaliação de impacto, Gertler et al. (2016) alertam que o método de avaliação escolhido depende das características operacionais do programa a ser avaliado, dos recursos envolvidos, dos critérios de seleção dos beneficiários e do momento da execução do programa.

Primeiramente, temos a questão temporal com avaliações *ex-ante*, ou seja, antes da execução do programa, e *ex-post*, após a execução do programa. Segundo Vonortas (2013), a avaliação *ex-ante* é tradicionalmente ligada ao planejamento estratégico e à coordenação para avaliar as opções políticas e a avaliação *ex-post* é em relação à execução satisfatória e eficiente das atividades, ao cumprimento de seus objetivos, gerando impactos socioeconômicos. A viabilidade das avaliações *ex-post* dependem grandemente da disponibilidade de dados, gerando métodos quase-experimentais, e, dessa forma, podem produzir evidências discutíveis.

Ainda, em vista do monitoramento das avaliações, Dantas (2004) alerta para o fato de que os resultados das pesquisas podem ser verificados somente décadas depois de seu término, o que torna sua avaliação bastante difícil visto que não possuímos tradição em monitoramento das consequências socioeconômicas da produção científica a longo prazo.

Outro aspecto importante é o enfoque dado à avaliação, podendo direcioná-las como somativa ou formativa. Segundo Edler (2012), as formativas se baseiam na compreensão da adequação global de um programa ao seu contexto político e a eficiência derivada de sua lógica interna. Geralmente, confiam mais em métodos qualitativos com análises documentais, estatísticas descritivas e métodos interativos. Normalmente, não utilizam um grupo controle; sua maior virtude é o fato de que apóiam a aprendizagem dentro do próprio processo e constituem-se ferramenta de melhoria para todas as partes envolvidas no programa.

Já as avaliações somativas, objetivam o julgamento da eficiência do programa e utilizam métodos mais quantitativos em relação aos resultados obtidos (estatística, julgamento por pares, etc.), ou seja, são *ex post*. Edler (2012) reforça o fato de que os resultados das somativas são levados mais à sério que o das formativas, por elaborarem mensagens simples e números mais claros, sendo mais adequados para divulgação e discussão ampla. Ainda, segundo Edler (2012), analisando as avaliações de impacto em instituições inglesas, revelou que geralmente suas consequências não foram muito radicais, foram importantes para um pequeno redesenho de medidas ou o seu prolongamento e extensão.

Em 1999, McLaughlin e Jordan propuseram que a avaliação de impacto deveria começar pela construção de um quadro lógico bem detalhado, constando as várias conexões lógicas entre insumos, atividades e resultados, para que os gestores pudessem visualizar o programa como um todo e identificar pontos críticos e viáveis

de medição. Na Figura 3 abaixo, construímos o quadro lógico ou cadeia de reações, conforme proposto por Vonortas (2013) para os projetos MINTER/DINTER.

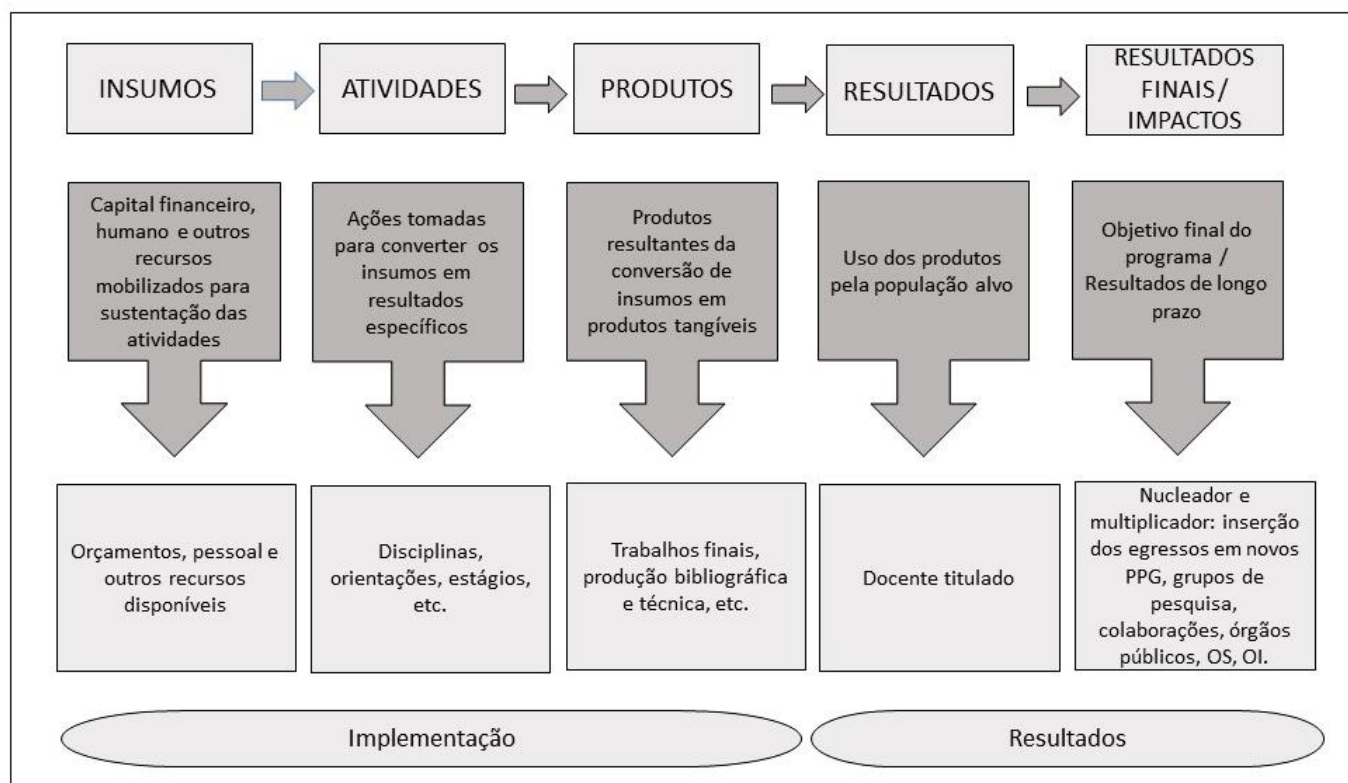


Figura 3: Quadro lógico ou cadeia de resultados que apresenta a sequência de insumos, atividades e resultados intermediários do processo com o objetivo de e atingir os resultados finais. Fonte: Adaptado de Vonortas (2013), elaboração da própria autora.

2.5.4 A Inserção Social da Pós-Graduação

A partir da avaliação trienal de 2010, a ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* foi enriquecida pela inclusão de um novo quesito: inserção social²⁰ (quesito 5). Atualmente, esse quesito tem um peso que varia entre 10% 15 % na nota final dos mestrados acadêmicos e dos doutorados. No caso do mestrado profissional, a área de avaliação pode fixar esse peso entre 10% e 20%, considerando-

²⁰Inserção social está relacionada a todo empenho, pontual ou sistemático, voltado para a supressão desse hiato verificável entre a pesquisa e a aprendizagem no âmbito da pós-graduação e a sua aplicação, presença ou seu impacto no âmbito da sociedade. Já a avaliação, por esse enfoque, implica em conferir se na dinâmica de um programa está presente essa atenção para com as demandas sociais. Trata-se, portanto, de um enfoque da política pública, da política de Estado, que passa a atribuir um diferencial aos programas que buscam a sua qualificação, em sintonia com as demandas de “transformação social”. (BOUFLEUER, 2009, p. 378).

se que esse nível de titulação pode – e deve - se caracterizar por um impacto social maior.

Essa inovação significou o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social mais variada e indireta do que a titulação e produção científica. Uma pergunta pertinente seria: como esses mestres e doutores, bem como a pesquisa deles e de seus orientadores, atuam em termos de desafios decisivos para a sociedade?

No Quadro 3 estão evidenciados os principais itens do quesito 5 que tratam diretamente da avaliação da inserção social dos DINTER levados a frente pelos PPG. Analisamos como exemplo a área de avaliação de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Nesse caso, vê-se que o item 5.1 avalia o impacto do PPG regional ou nacionalmente e o egresso do PPG pode ser agente de praticamente todos os tipos de impacto enunciados pela área em questão. Por sua vez, no item 5.2, existe a referência direta à atuação do PPG em projetos de cooperação interinstitucionais em regiões carentes de mestres e doutores e outros apoios a PPG menos consolidados. Verificando a ficha de avaliação da área de Administração, esse item pode representar somente 3% da nota final do PPG. Continuando o exercício para essa área, a soma dos itens 5.1 e 5.2 representaria por volta de 8% da nota do PPG. Concluímos que é relativamente pouco para um aspecto que vem ganhando cada vez mais importância.

Da leitura das fichas de avaliação das outras 48 áreas, percebemos que os tipos de impactos que podem ser gerados não variam muito dos já mencionados na ficha da Administração (e que foram sugeridos pela Capes quando da criação do quesito). Algumas áreas da saúde incluem os impactos na saúde e outras áreas de ciências sociais aplicadas e artes/música incluem o impacto artístico. De forma geral, os PPG podem produzir quase todos os impactos relacionados e muitos desses sofrem interseção entre si como o artístico e o cultural, tecnológico e econômico, entre outros. Os impactos educacionais e sociais quase se confundem, uma vez que os avanços educacionais se refletem na sociedade como um todo.

Por outro lado, avaliação de inserção social do PPG também aparece de forma indireta em itens de outros quesitos, como, por exemplo, o item 1.2 do quesito proposta do programa (quesito 1). Esse item diz que o planejamento do programa deve explicitar “[...] os seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, [...]” (MEC/Capes, 2017).

Vimos que aqui o PPG coloca a inserção social de seus alunos em um planejamento futuro, não são dados atuais que poderão ser avaliados no momento.

Quadro 3: Pesos dos itens do quesito 5 da ficha de avaliação da área de Administração Pública e de Empresas, Turismo e Ciências Contábeis destinados a avaliar a inserção social dos programas de pós-graduação.

Ficha de Avaliação - Programas Acadêmicos			
	Título¹	Peso	Texto
5.1.	Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	≥ 15%	São analisados os seguintes impactos, com base em informações fornecidas pelo PPG: a) educacional – inserção dos egressos do PPG em IES públicas ou privadas exercendo atividades relacionadas à melhoria do ensino nos diferentes níveis de formação, inclusive cursos de graduação, de especialização, e técnicos; b) social – formação de recursos humanos qualificados que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e para a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento e formação de professores para o ensino de graduação; c) cultural – formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo; d) tecnológico/econômico – contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional ou nacional destacando os avanços produtivos gerados, entrevistas, matérias em jornais, conselhos; disseminação de técnicas e conhecimentos. Indicador Avaliação qualitativa das dimensões pertinentes ao PPG.
5.2	Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	≥ 20%	Será avaliada a integração e a cooperação do PPG com outras organizações de pesquisa e de desenvolvimento e disseminação de conhecimento. Serão especialmente valorizadas ações como: i) oferta de cursos de mestrado e doutorado interinstitucional, realizados de acordo com as regras da CAPES e devidamente aprovados, em especial os destinados a IES localizadas em regiões carentes de mestres e doutores; ii) consórcios entre IES para oferta de cursos de mestrado e de doutorado; iii) participação em programas sistemáticos de cooperação e intercâmbio com participação de PPG em fase de consolidação; iv) participação em projetos de cooperação entre PPG com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação na pesquisa ou o desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas (atuação de professores visitantes); v) participação em programas/atividades sistemáticos de apoio à melhoria de ensino de pós-graduação e de graduação. Indicador Avaliação qualitativa.
5.3	Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	15 a 20%	Serão avaliadas a visibilidade e a transparência da atuação do PPG. Serão especialmente valorizados os seguintes aspectos: a) manutenção de página web para a divulgação, de forma atualizada, de dados do PPG tais como critérios de seleção de alunos, parte significativa de sua produção docente, financiamentos recebidos da CAPES e de outras agências públicas e entidades privadas; acesso ao regulamento do PPG e às resoluções que regulamentam a gestão do PPG, etc.; e b) garantia de amplo acesso às teses e dissertações pela web, conforme Portaria CAPES nº 13/2006. Indicador Avaliação qualitativa.

Nota: ¹ Sendo o peso total do quesito 5: 10, 15 ou 20%.

Fonte: MEC/Capes (2017), elaboração da própria autora.

De acordo com Boufleuer (2009), a existência de inserção social da pós-graduação seria algo redundante, uma vez que, um programa de pós-graduação de qualidade já contemplaria essa dimensão, seria inerente à sua atividade de geração de conhecimento e formação de pessoal qualificado. Além disso, Boufleuer (2009) ainda lista as características de um PPG com inserção propostas por pesquisadores da área de educação que seriam:

[...] entre outros, foram apontados: • A realização de pesquisas que partem das realidades sociais ou das práticas sociais; • Um sentido pedagógico inerente ao próprio fazer da pós-graduação, à medida que ela se ocupa com a formação cultural, com a socialização das novas gerações e com a formação de indivíduos; • Um ocupar-se com questões da aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento; • Como o próprio esforço das áreas do conhecimento em explicitarem os seus objetivos, seus pressupostos, enfim, a sua contribuição para o progresso científico e cultural da sociedade humana. (BOUFLEUER, 2009, p. 376).

Uma das funções da avaliação do quesito inserção social é a de fazer a pós-graduação realizar auto avaliação quanto a dimensão do trabalho realizado, se não atende ou se está lado a lado com as demandas sociais e para fazer o pesquisador ver que sua atuação é financiada pela sociedade e que por ela os impactos devem ser percebidos. A dificuldade metodológica para sua medição alcança todas as áreas, tendo cada uma um enfoque diferente para essa mesma questão e ainda com dificuldades de fazê-lo. Outra função da discussão da inserção social é o direcionamento das políticas públicas das agências governamentais no sentido da confecção de melhores estratégias de indução da pesquisa científica. Dessa forma, existe dificuldade de avaliar a inserção social dos PPG em seus aspectos menos evidentes, uma vez que o mérito intelectual é o indicador mais evidente de ser mensurado, uma vez que divulga a pesquisa do PPG e que já em uso desde o começo da avaliação periódica da Capes.

2.5.5 Avaliação de egressos como dimensão da análise de impacto

Anteriormente, vimos que um dos objetivos dos projetos MINTER/DINTER é a qualificação de docentes para consequentemente, no futuro, atuarem na pesquisa e pós-graduação. Com base nesta discussão, expressamos a necessidade de encontrar respostas às seguintes indagações: como se caracteriza a população de egressos desses projetos? Qual a situação atual de trabalho profissional desses egressos? As

competências adquiridas durante o curso estão em conformidade com as exigências/necessidades reais da sua realidade de trabalho?

A Figura 4 evidencia o crescimento do número de doutores titulados, realizando uma comparação entre os anos de 2007 e 2017. Vê-se que as regiões Sudeste e Sul responderam por 86,5% dos doutores titulados em 2007, mas sua participação caiu para 76,9% em 2017, evidenciando uma descentralização da formação nesse nível de titulação. As regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte responderam por 13,5% dos doutores titulados em 2007, mas suas participações cresceram para 23,1% em 2017, ocasionado pelo crescimento no número de seus PPG (Figura 4). A região Norte obteve o maior crescimento entre todas as regiões no número de doutores titulados entre 2007 e 2017 com 401%. Por sua vez, as regiões Centro-Oeste e Nordeste obtiveram 295 e 249,2% respectivamente. A região Sul cresceu 191%, a Sudeste 73,2%, sendo a média de crescimento nacional de 117,8%.

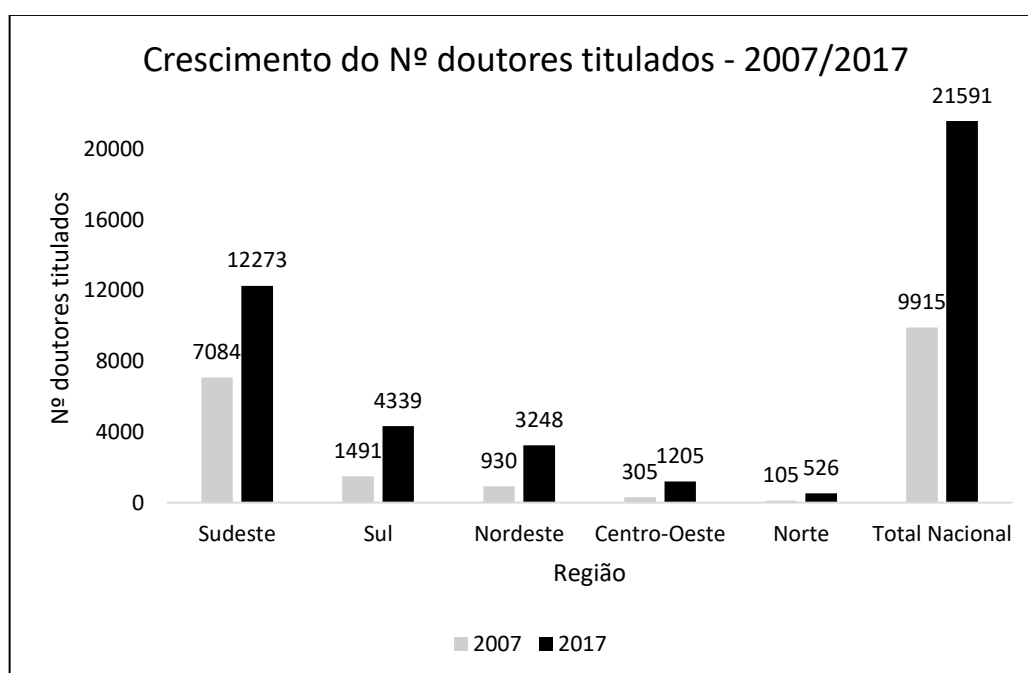


Figura 4: Comparação do número de doutores titulados em 2007 e 2017 por região geográfica. Fonte: GEOCAPES (2019), elaboração da própria autora.

Os dados de 2007 chamam bastante atenção pelo fato de a região Norte não ter titulado nenhum doutor na grande maioria dos seus Estados, como Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins, por exemplo. Os doutores titulados por essa região (105) foram formados somente pelos Estados do Amazonas e Pará. Em 2017, os Estados que não haviam titulado doutores já haviam titulado 10, 16, 5, 6 e 34,

respectivamente. Por sua vez, a região Centro-Oeste não formou nenhum doutor no Estado do Mato Grosso em 2007 e somente 7 em Mato Grosso do Sul. Em 2017, esses Estados já haviam titulado 80 e 180 doutores respectivamente.

Em 2007, a situação da região Nordeste já era mais confortável que as das regiões Norte e Centro-Oeste, tendo vários Estados titulado mais de 100 doutores no ano, com Pernambuco titulando quase 300. Por outro lado, o Estado do Piauí não havia titulado nenhum. Em 2017, O Piauí já havia titulado 86 doutores.

De acordo com Veloso e Velho (2001), a simples contabilização do número de titulados para medir o sucesso ou o fracasso de um programa não é suficiente e, por vezes, pode soar falso uma vez que deixa a dimensão de inserção profissional desses egressos em segundo plano. Para um projeto como o DINTER, é mais proveitoso saber se os egressos foram absorvidos pela academia e se estão atuando nela, ou seja, suas trajetórias subsequentes ao título. Essa atuação pode ter somente se limitado as atividades do docente na graduação, mas com melhores e mais aprofundadas aulas; como também pode ter qualificado o docente a fazer parte de um programa de pós-graduação e desenvolver pesquisas de ponta sendo um pesquisador produtivo.

De acordo com o dito acima, a titulação não tem um caráter terminativo, mas sim o de abrir uma nova oportunidade de atuação docente, o ganho seria profissional com a possibilidade de melhores financiamentos, mas também pessoal, com a obtenção de melhores salários. Esse lucro fornecido pela qualificação é o que afirma a Teoria do Capital Humano. Esse seria o valor atual das habilidades adquiridas pelas pessoas e não o valor das próprias pessoas. O egresso seria o agente transformador, quem provocaria o impacto esperado. Anteriormente, essa teoria centrava-se nas vantagens macroeconômicas do país, o que ganhou destaque são os aspectos microeconômicos, ou seja, é no local de trabalho que este valor vai encontrar sentido de forma mais fácil de ser verificada. (SCHULTZ, 1973 apud BARROS, 1998).

Em vista da importância da análise do destino dos egressos, podemos citar que em novembro de 2017, a Capes publicou o 3º Relatório de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020²¹, elaborado pela Comissão Especial de Acompanhamento do Plano. O tópico 8 do relatório reafirma a necessidade de se

²¹ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>.>. Acesso em: dez. 2016.

incluir indicadores de resultados específicos de verificação e avaliação de destino dos egressos.

O principal impacto analisado nesse trabalho é em relação ao impacto multiplicador ou nucleador trazido pelos projetos DINTER, mas também focalizado na trajetória dos egressos e em sua qualidade da formação, produção intelectual ou técnica e o posicionamento dos mesmos, nos sistemas de ensino, pesquisa, serviços, formulação e monitoramento/avaliação de políticas públicas, inserção no mercado de trabalho em geral.

A avaliação da Capes já se propõe a medir os produtos resultantes da dinâmica interna dos programas – produção científica, produção técnica, desenvolvimento tecnológico e inserção social ativa – e deverá desenvolver estratégias para medir esses mesmos produtos para os egressos, ou seja, fora dos programas. Essa seria a primeira etapa de uma avaliação de impacto dos PPG e pode se basear em métricas semelhantes às já utilizadas, partindo de fontes e estratégias (a serem identificadas) que permitam a identificação e acompanhamento dos egressos. Para a segunda e a terceira etapas da avaliação de impacto – identificação de resultados e impactos (que se distribuem ao longo de tempos mais longos) – será necessário desenvolver novas métricas e metodologias de avaliação.

Dessa forma, a avaliação da trajetória dos egressos do DINTER será de grande importância para a avaliação da pertinência desses projetos em oferecerem ensino de qualidade equivalente aos PPG originais e reafirmará a possível necessidade da manutenção dessas iniciativas de indução de redução das assimetrias.

CAPÍTULO III – PANORAMA DOS PROJETOS DINTER APROVADOS

3.1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste capítulo é traçar um panorama das instituições participantes dos três editais que foram objeto de estudo desta tese: Editais Capes/SETEC, Editais Novas Fronteiras e Edital 2011. Dessa forma, poderemos detectar quais foram as regiões e IES que mais ofereceram e as que mais receberam projetos interinstitucionais.

Adicionalmente, analisaremos os editais DINTER desde 2007 até 2016 para detectar as diferentes maneiras pelas quais essa flexibilização da pós-graduação *stricto sensu* vem sendo utilizadas pelo Capes, muitas vezes de maneira induzida, outras de maneira mais aberta às iniciativas da comunidade acadêmica. Posteriormente, realizaremos o levantamento de todos os projetos aprovados, suas áreas de avaliação, sua distribuição regional, quais foram as regiões mais ativas para oferecerem e receberem projetos e se os PPG promotores tiveram evolução em suas notas após o oferecimento dos projetos.

O presente capítulo não originou artigo publicado em periódico, mas teve o propósito de fornecer suporte teórico para os próximos dois capítulos que versam sobre a influência dos DINTER na criação de novos PPG e a análise da inserção profissional dos egressos os quais geraram artigo.

3.2 METODOLOGIA

A metodologia empregada nesse capítulo foi essencialmente descritiva, quantitativa e documental, uma vez que foram coletadas informações para obtermos a dimensão do objeto de estudo, trazida pelo levantamento de dados relacionados ao quantitativo e distribuição dos projetos DINTER no território nacional, assim como a variação das notas dos PPG promotores desde o oferecimento dos projetos até a suas notas atuais.

Para análise dos editais DINTER foram reunidos os Editais Capes/SETEC e Editais Novas Fronteiras referentes aos anos 2007 a 2009 e Editais 2011 a 2016 (para o ano de 2013 não houve divulgação de edital). Analisamos principalmente características como a nota obrigatória dos PPG promotores e o público alvo a que se

destinavam (se eram indutivos de alguma área de conhecimento ou de alguma região geográfica).

Em relação ao panorama dos participantes dos projetos, realizamos levantamento dos dados obtendo-se listagens de todos os projetos aprovados pela Capes em virtude dos Editais Capes/SETEC e Novas Fronteiras referentes aos anos 2007 e 2009 e Edital 13/2011. De posse da listagem, confeccionou-se planilhas para a classificação das IES quanto ao regime jurídico, unidade da federação e região a que pertenciam. Quanto aos PPG promotores dos Editais Capes/SETEC Novas Fronteiras, buscou-se a nota que possuíam em 2007 e sua comparação com a nota da avaliação quadrienal 2017. Já em relação aos PPG promotores do Edital 2011, buscou-se a nota que possuíam em 2011 e sua comparação com a nota da avaliação quadrienal 2017.

3.3 BREVE ANÁLISE DOS EDITAIS DA CAPES

De forma geral, os editais para submissão de projetos DINTER que foram analisados para esse trabalho trouxeram requisitos semelhantes como nota mínima que o PPG promotor deveria possuir para poder oferecê-los. De acordo com a Tabela 2, a partir do edital de 2011, todos os PPG promotores deveriam possuir nota igual ou superior a 5 na última avaliação trienal para o oferecimento tanto de MINTER quanto de DINTER. Dessa forma, os editais Capes/SETEC potencialmente possuíam uma maior quantidade de cursos que poderiam participar, como os cursos de nota 4.

Tabela 2: Exigência de nota dos PPG para oferecimento de projetos MINTER/DINTER.

Nota 4 para MINTER e 5 para DINTER	Nota 5
CAPES/SETEC 2007	CAPES/Novas Fronteiras 2007 ¹
CAPES/SETEC 2008	CAPES/Novas Fronteiras 2008
CAPES/SETEC 2009	CAPES/Novas Fronteiras 2009
	MINTER/DINTER 2011
	MINTER/DINTER 2012
	MINTER/DINTER 2014
	MINTER/DINTER 2015
	MINTER/DINTER 2016

Nota: 1 Para a Ação Novas Fronteiras o oferecimento é somente de DINTER.

Fonte: Dados Capes (2016), elaboração da própria autora.

O Edital Capes/SETEC 2007 foi direcionado apenas para docentes dos então Institutos Federais de Educação (IF), sendo que os próximos dois editais já abriram a oportunidade também para o corpo técnico administrativo da instituição. Não houve restrição à participação de IES pública ou particular como promotora. Por outro lado, trouxeram quantidades mínimas e máximas de vagas (15 a 20 para mestrado e 20 para doutorado), de créditos (24 créditos mínimos para o mestrado e 48 para o doutorado) e de duração do projeto (24 meses para o mestrado e 48 meses para o doutorado). Além disso, exigiu estágio obrigatório de 4 a 6 meses para o mestrado e de 9 a 12 meses para o doutorado, sendo 4 meses contínuos.

Os editais Novas Fronteiras foram direcionados somente a docentes estáveis das instituições públicas federais ou estaduais beneficiárias do projeto. Por sua vez, os editais a partir de 2010 não foram explicitados em direcionar as vagas somente para docentes. Dessa forma, entendemos que não houve impedimentos em estender a oportunidade ao corpo técnico administrativo da instituição. Além disso, esses editais não trouxeram explicitamente quantidades mínimas ou máximas de vagas, créditos em disciplinas, duração dos cursos ou existência de estágio obrigatório, mas eram disciplinados pela Portaria nº 67, de 14 de setembro de 2005 que trouxe vários requisitos para os projetos em termos de estágio, vagas e duração do curso.

Em todos os editais, houve a preocupação de que se deveria fortalecer, nas instituições atendidas, linhas de pesquisas que respondessem às demandas relacionadas ao desenvolvimento local e regional. Em relação ao estágio obrigatório, vimos que a partir do edital 2011, o estágio não possuía prazo definido e era obrigatório somente para o nível de doutorado, sendo opcional para o nível de mestrado. Em relação às mudanças que surgiram, podemos citar a modalidade de projeto internacional a partir do edital 2011, a possibilidade de encaminhamento de pedido de reconsideração em relação à decisão de mérito somente a partir do edital de 2014 e a oportunidade para a submissão de projetos na modalidade MINTER profissional em 2016.

Podemos concluir que, nos objetivos gerais desses programas, contidos nos editais supracitados, não houve modificações ou alterações de maior significado ou que alterassem o objetivo primordial da implementação dos projetos, ou seja, instruir propostas para formar pessoas qualificadas para o desenvolvimento socioeconômico.

3.4 INSTITUIÇÕES PROMOTORAS E RECEPTORAS ENVOLVIDAS

Dentre os editais Capes/SETEC, foram aprovados 11, 20 e 17 projetos DINTER submetidos nos anos de 2007, 2008 e 2009, respectivamente. Na somatória desses 3 anos, houve a participação de 28 IES promotoras e 33 diferentes IES que atuaram como receptoras. De acordo com a Figura 5, vimos que a maioria das instituições promotoras foram instituições públicas federais situadas na região Sudeste, seguidas pelas nordestinas de mesmo regime jurídico. Adicionalmente, as instituições nordestinas foram a maioria das receptoras (Figura 6). Esse fato evidenciou que o Nordeste além de ter uma boa participação como promotora demonstrando solidariedade também soube aproveitar a oportunidade para qualificar os docentes de seus IF.

Dentre os editais Novas Fronteiras, os quais ofereceram somente DINTER, foram aprovados 11, 19 e 48 projetos submetidos nos anos de 2007 a 2009, respectivamente. Na somatória desses 3 anos, houve a participação de 35 IES promotoras e 33 IES que atuaram como receptoras. Adicionalmente, vimos que a maioria dos projetos das instituições ofertantes foram de instituições públicas estaduais seguidas das federais. Ressaltamos a grande participação das instituições públicas estaduais paulistas que possuem grande quantidade de PPG consolidados (nota maior ou igual a cinco). Adicionalmente, as instituições públicas estaduais nordestinas foram a maioria das receptoras (Figura 6), seguidas das federais. Esse fato evidencia que o Nordeste também soube aproveitar a oportunidade para qualificar os docentes das suas IES. O restante dos projetos aprovados nos editais Novas Fronteiras foi praticamente dividido entre as regiões Centro-Oeste e Norte, contando também com grande participação de instituições públicas estaduais.

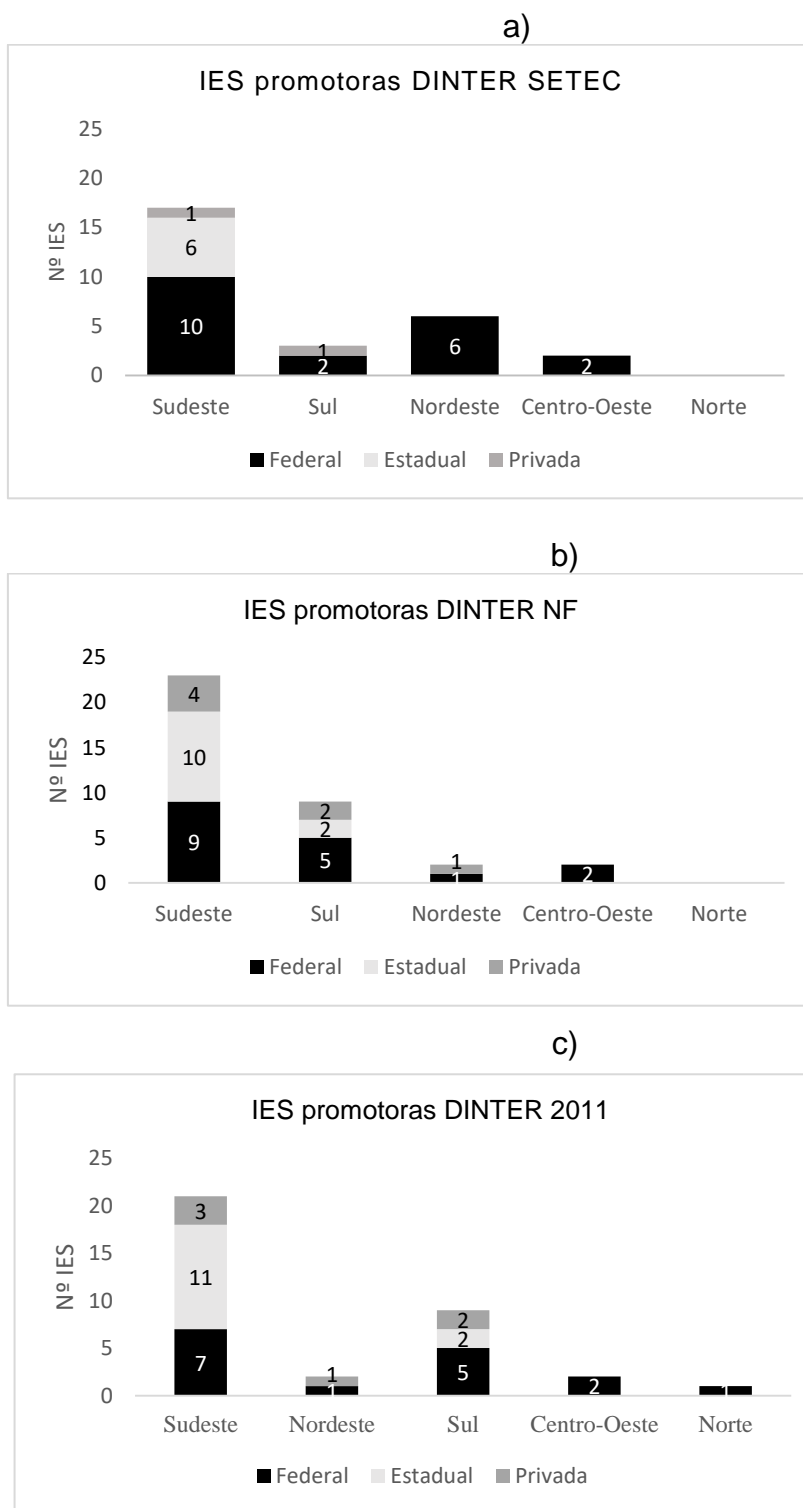


Figura 5: Número de IES promotoras de DINTER aprovados nos (a) Editais Capes/SETEC e (b) Novas Fronteiras de 2007 a 2009 e (c) Edital 2011, por região geográfica e regime jurídico. Fonte: dados Capes (2016), elaboração da própria autora.

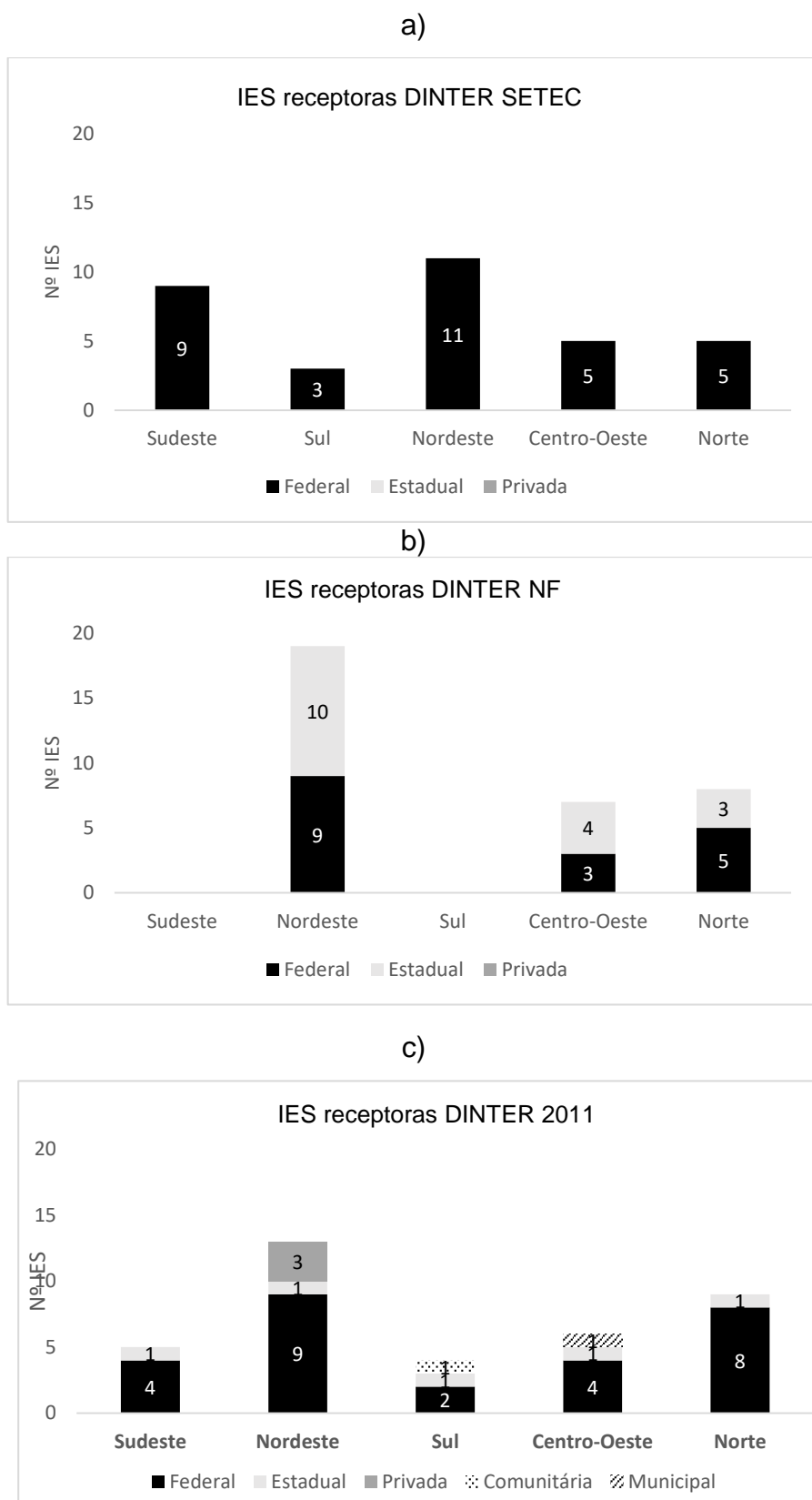
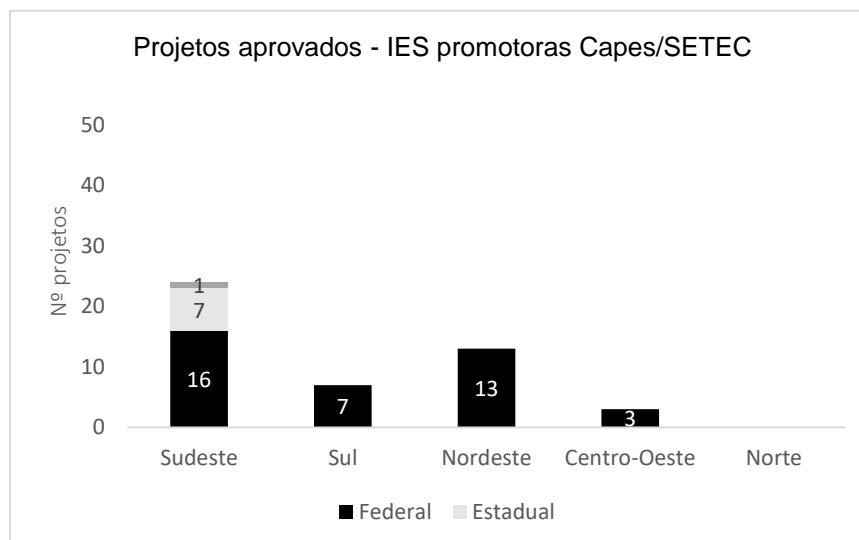


Figura 6: Número de IES receptoras de DINTER aprovados nos (a) Editais Capes/SETEC e (b) Novas Fronteiras de 2007 a 2009 e (c) Edital 2011, por região geográfica e regime jurídico. Fonte: dados Capes (2016), elaboração pela própria autora.

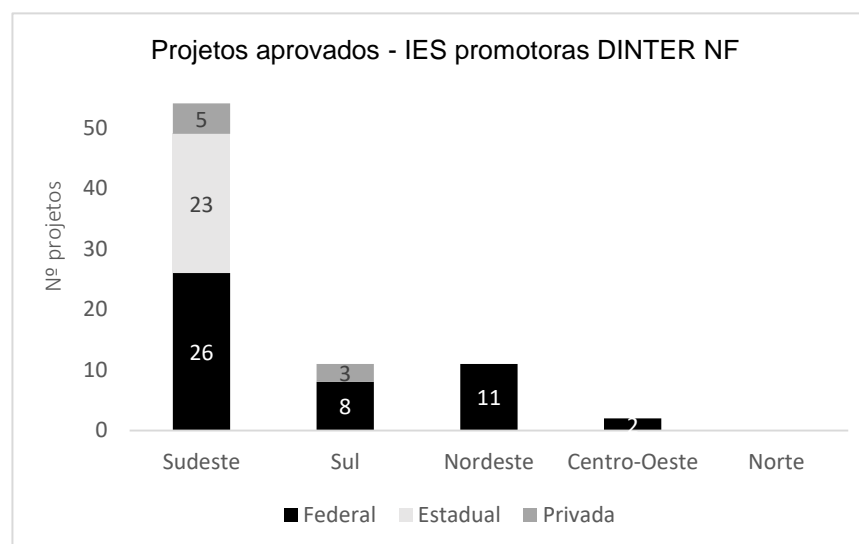
Houve a participação de IES com regimes jurídicos mais variados e, pode-se evidenciar a maior participação de instituições privadas como promotoras e de instituição comunitária como receptora. Esse fato pode ser explicado pelo aumento dos PPG nessas IES que era bastante limitado em 2006, com 447, e passaram a 775 em 2016, aumento de 73%, aproximadamente (dados GeoCapes). De acordo com as Figuras 7 e 8,

De acordo com as Figuras 7 e 8, a região Nordeste foi a que mais recebeu projetos Capes/SETEC, 17 (35,4%), seguida da região Sudeste (22,9%). Em 10 anos, os IF aumentaram seu quantitativo de doutores em três vezes, passando de, aproximadamente, 3200 em 2007 para 9590 em 2017 (dado GEOCAPES). A região Sudeste foi a que mais forneceu projetos Novas Fronteiras, 54 (69 %), e a região Nordeste foi a que mais recebeu projetos, 41 (52,5%) (Figuras 7 e 8). Ainda de acordo com as mesmas figuras, a região Sudeste foi a que mais forneceu projetos do edital DINTER 2011, 38 (64,4%), e a região Nordeste foi a que mais recebeu projetos, 18 (30,5%), seguida da região Norte, 15 (25,4%).

a)



b)



c)

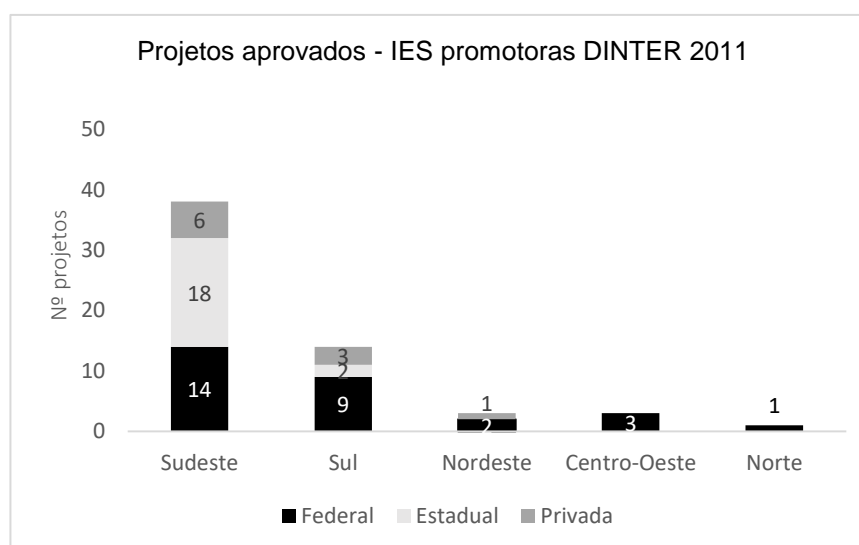


Figura 5: Distribuição por região geográfica e regime jurídico dos projetos aprovados por IES promotoras nos editais (a) DINTER Capes/SETEC e (b) NF de 2007 a 2009 e (c) edital 2011. Fonte: dados Capes (2016), elaboração da própria autora.

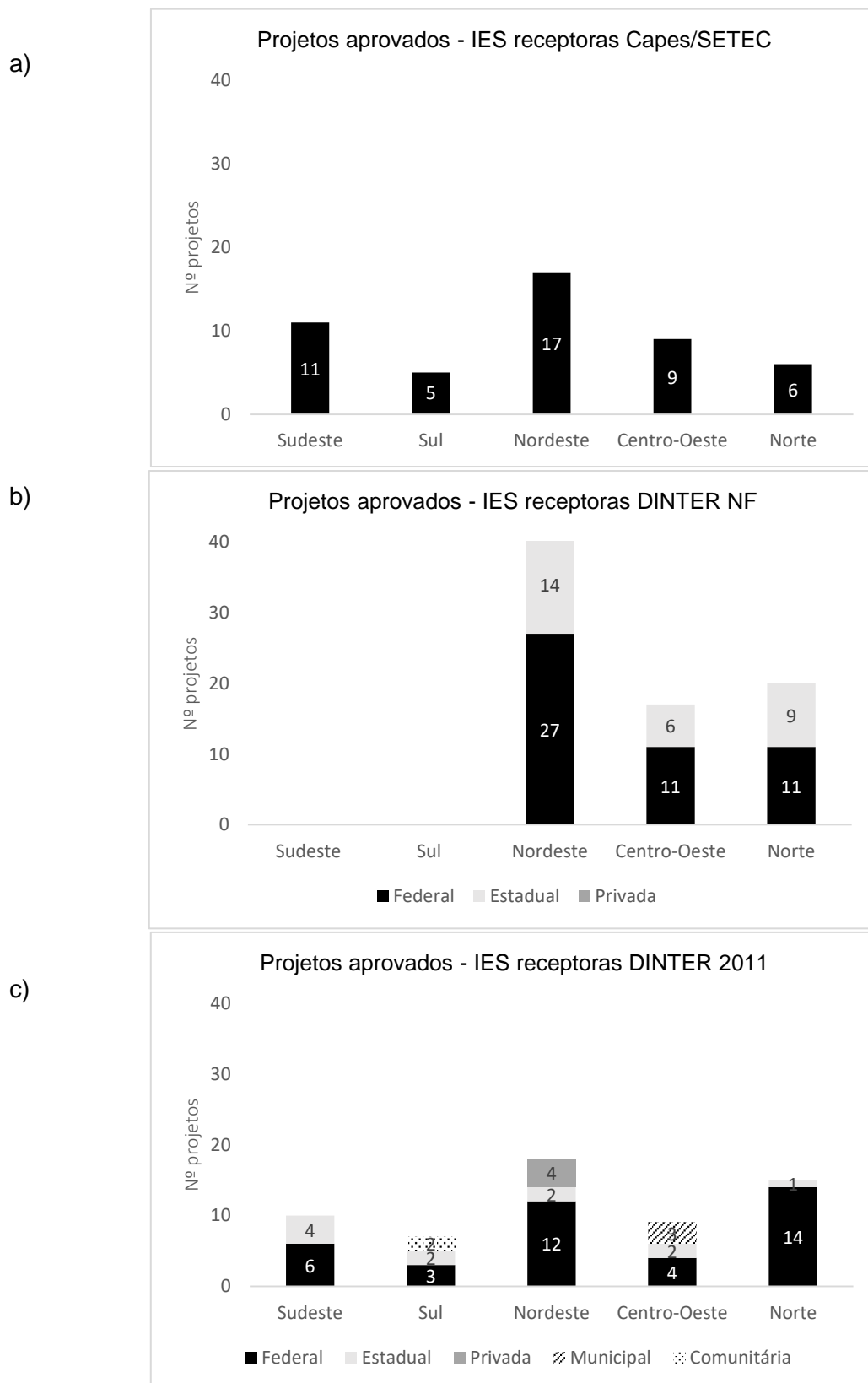


Figura 6: Distribuição por região geográfica e regime jurídico dos projetos aprovados por IES receptoras nos editais (a) DINTER CAPES/SETEC e (b) NF de 2007 a 2009 e (c) edital 2011. Fonte: dados Capes (2016), elaboração pela própria autora.

Com o objetivo de verificar as relações entre as regiões geográficas de promotoras e receptoras dos editais, confeccionamos uma matriz de correspondência de oferecimentos de DINTER. O Quadro 4 evidencia que a maioria dos projetos Capes/SETEC foram oferecidos aos IF da própria região da IES promotora, com exceção da região Sul que ofertou mais projetos para a região Nordeste.

Em relação aos projetos NF, a região Sudeste ofereceu aproximadamente 46% de seus projetos para a região Nordeste, ficando as regiões Centro-Oeste e Norte praticamente dividindo os outros 54%. Por sua vez, a região Nordeste ofereceu mais de 90% de seus projetos para a própria região, evidenciando mais uma vez a grande capacidade de oferecer projetos, mas também de estabelecer cooperação dentro de sua própria área de influência.

Quanto aos projetos DINTER 2011, a região Sudeste ofereceu aproximadamente 29% de seus projetos para a região Norte, ficando as regiões Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste dividindo os outros 71%. A região Nordeste somente aprovou projetos para receptoras da própria região. A região Sul aprovou 50% de seus projetos para a região Nordeste.

Quadro 4: Correspondência de oferecimento de (a) DINTER Capes/SETEC, (b) DINTER NF e (c) DINTER 2011 de acordo com as regiões da IES promotora e receptora.

a) Capes/SETEC

Promotoras	Receptoras				
	Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-Oeste	Norte
Sudeste	7	6	5	2	4
Nordeste	—	7	2	2	2
Sul	3	4	1	—	—
Centro-Oeste	1	—	—	2	—
Total	11	17	8	6	6

b) Novas Fronteiras

Promotoras	Receptoras				
	Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-Oeste	Norte
Sudeste	—	25	—	13	16
Nordeste	—	10	—	1	—
Sul	—	5	—	2	4
Centro-Oeste	—	1	—	1	—
Total	—	41	—	17	20

c) Edital 2011

Promotoras	Receptoras				
	Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-Oeste	Norte
Sudeste	9	8	4	6	11
Nordeste	—	3	—	—	—
Sul	—	7	3	—	4
Centro-Oeste	1	—	—	2	—
Norte	—	—	—	1	—
Total	10	18	7	9	15

Fonte: dados Capes (2016), elaboração pela própria autora.

3.5 ÁREAS DE AVALIAÇÃO DOS PROJETOS

Em relação aos editais Capes/SETEC, as áreas de avaliação com mais projetos aprovados foram as Ciências Agrárias I, Engenharias IV e Educação. Esse resultado espelha o fato de que os IF são originários dos antigos CEFET os quais tradicionalmente se dedicavam em grande parte às atividades de formação profissional ligadas aos setores economicamente mais ativos e que também se constituíam em escolas agrícolas. Dessa forma, a Tabela 3 evidenciou que o colégio de Ciências Exatas, da Terra e Multidisciplinares respondeu por aproximadamente 58% dos projetos DINTER aprovados.

Ao contrário dos editais SETEC, os editais Novas Fronteiras tiveram mais projetos aprovados em relação ao colégio de Letras e Humanidades (42%) com as áreas de Linguística e Literatura, Administração, Comunicação e Informação e Geografia; seguida do colégio de Ciências da Vida, com as áreas de Medicina I, II e Enfermagem (Tabela 3). Adicionalmente, a grande área Multidisciplinar se encontra presente com quatro projetos na área de Ensino. Dessa forma, vimos que as áreas predominantes dos projetos mudaram porque o público alvo dos projetos também mudou, ou seja, ao contrário dos IF, as IES da região Norte estavam investindo nessas áreas.

Quanto aos projetos do Edital de 2011, as áreas de avaliação com mais projetos aprovados foram Administração, Educação, Geografia e Engenharias III. De acordo com a Tabela 3, o colégio de Humanidades respondeu por aproximadamente 52,5% dos 59 projetos aprovados.

Tabela 3: Participação das grandes áreas de avaliação nos projetos Capes/SETEC e NF de 2007 a 2009 e Edital 2011.

Colégio	Nº de projetos aprovados		
	Capes/SETEC	Novas Fronteiras	2011
Humanidades	7 (14,6%)	33 (42,3%)	31 (52,5%)
Ciências da Vida	13 (27,1%)	29 (37,2%)	15 (25,4%)
Ciências da Terra, Exatas e Multidisciplinares	24 (50%)	14 (18%)	10 (17%)
Interdisciplinar ¹	4 (8,3%)	2 (2,5%)	3 (5,1%)
Total	48	78	59

Nota: 1 Área Interdisciplinar pertence ao colégio de Ciências da Terra, Exatas e Multidisciplinar. Foi colocada à parte para evidenciar o seu peso em relação aos colégios por ser a área com a maior quantidade de PPG atualmente.

Fonte. Dados Capes (2016), elaboração pela própria autora.

3.6 PROGRAMAS PROMOTORES: VARIAÇÃO DE NOTA NAS AVALIAÇÕES PERIÓDICAS

Como visto anteriormente, os editais Capes/SETEC restringiram a nota dos PPG promotores para 5 no caso de apresentação de projetos DINTER. Na Figura 9, foi realizada comparação da nota que esses PPG promotores de Capes/SETEC (46 PPG aprovaram 48 projetos) possuíam quando da Avaliação Trienal 2007 com a nota dos PPG em 2017, após a Avaliação Quadrienal. Verificou-se que aproximadamente 33,3% dos PPG mantiveram a nota nos últimos 10 anos e que a maioria dos PPG subiu de nota (42,3%). É bem provável que o fato da participação na qualificação de docentes das receptoras contribuiu para a que as promotoras aumentassem seu raio de ação engajando novos colaboradores para suas pesquisas e publicações associadas. Em vista disso, a participação em projetos DINTER melhoraria e aumentaria a publicação dos PPG promotores, contribuindo para a manutenção a longo prazo ou pela elevação de suas notas. Planilhas com a relação dos projetos aprovados nos três editais e as notas dos PPG promotores obtidas nas avaliações periódicas 2007 e 2017 do conjunto dos PPG que fazem parte do SNPG estão nos anexos I, II e III.

Em comparação com os resultados obtidos por todos os programas componentes do SNPG em virtude das avaliações periódicas 2013 e 2017 (Figura 9),

percebeu-se que a tendência do sistema é de manutenção da nota. A porcentagem de todos os PPG do SNPG que mantiveram as notas em 2013 e 2017 foram de 69 e 67%, respectivamente. Grande parte dos PPG promotores de Capes/SETEC mantiveram a nota, mas a maioria subiu, 40,2% (os PPG do SNPG em 2010 e 2017 que subiram de nota foram, 23 e 22%, respectivamente). Por outro lado, obteve-se a maior porcentagem de PPG que tiveram a nota diminuída (24,4%), em relação aos editais Novas Fronteiras e 2011.

Quanto aos editais Novas Fronteiras, eles também restringiram a nota dos PPG promotores para 5, uma vez que eram direcionados para projetos DINTER. Na Figura 8, foi realizada comparação da nota que os PPG possuíam quando da Avaliação Trienal 2007 com a nota dos PPG em 2017, após a Avaliação Quadrienal. Verificou-se que a maioria dos PPG (75 PPG promoveram projetos) mantiveram a nota nos últimos 10 anos, mas também que grande parte dos PPG subiu de nota (41,1%). Assim, como visto para os editais Capes/SETEC, é bem provável que o fato da participação na qualificação de docentes das receptoras contribua para a que as promotoras aumentem seu raio de ação engajando novos colaboradores para suas pesquisas e publicações associadas. Com esse maior engajamento de colaboradores, a produtividade de publicações dos PPG promotores poderia aumentar, contribuindo para a manutenção ou pela elevação de suas notas. Dentre os PPG promotores de DINTER NF, houve a menor porcentagem de PPG que diminuíram a nota em relação aos três editais: 11,5%, sendo que os PPG do SNPG em 2013 e 2017 que caíram de nota foram 7,5% e 11%, respectivamente.

O edital DINTER 2011 exigiu como nota mínima dos PPG a nota 5 para o oferecimento de turmas de doutorado. A Figura 9 mostra variação da nota que os PPG possuíam em 2011 com a nota dos PPG ao final da Avaliação Quadrienal 2017. Verifica-se que a maioria absoluta dos PPG (59 diferentes PPG promoveram projetos) mantiveram a nota nesse período (6 anos). Percebeu-se que a porcentagem dos PPG que subiram de nota é a menor dentre os três projetos analisados (28,1%). Esse fato por ser explicado pelo menor espaço de tempo para avaliação de suas notas, 6 anos (e 1 avaliação periódica completa) ao invés de 9 anos (e 3 avaliações periódicas completas) dos promotores dos projetos SETEC e Novas Fronteiras.

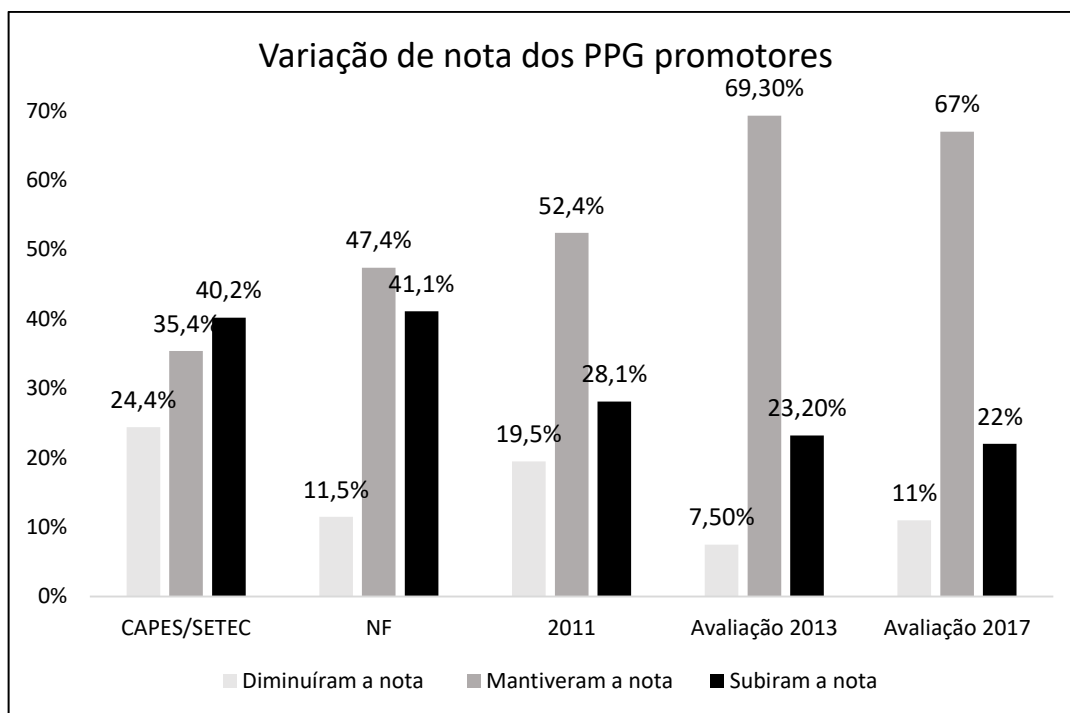


Figura 9: Variação de nota dos PPG promotores de projetos DINTER dos editais Capes/SETEC, Novas Fronteiras (NF) e 2011 em comparação com a distribuição de nota de todos os PPG do SNPG na Avaliação Trienal 2013 e Avaliação Quadrienal 2017. Fonte: dados Capes (2016), elaborado pela própria autora.

A manutenção das notas dos PPG promotores, quando submetidos à avaliação periódica, pode representar um resultado positivo, visto esses PPG já possuem notas de programas com grau de excelência (nota 5) ou com grau de excelência e internacionalização (notas 6 e 7). A diminuição das notas desses PPG pode indicar que seus gestores não conseguiram manter os altos padrões de qualidade para continuarem a fazer parte dos programas de excelência por uma série de fatores: má gestão, saída de docentes produtivos, abertura de quantidade excessiva de vagas, dificuldades institucionais, quantidade exagerada de projetos de pesquisa e, por que não, de projetos de solidariedade, entre outros inúmeros fatores. Dessa forma, esses casos de diminuição de nota devem ser avaliados de maneira personalizada e de acordo com os critérios das diferentes áreas de avaliação.

CAPÍTULO IV - INFLUÊNCIA DOS PROJETOS NA CRIAÇÃO DE NOVOS PPG

4.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta a análise de um dos objetivos principais de um projeto interinstitucional como o DINTER que é propiciar a nucleação de um grupo de pesquisa e a conseqüente criação de um novo PPG, fatos propiciados pelo aproveitamento da qualificação docente realizada e a formação de uma cooperação acadêmica entre as instituições e entre os docentes. O cruzamento dos dados dos projetos DINTER com as propostas de cursos novos submetidas à Capes evidenciaram que os projetos bem-sucedidos influenciaram sobremaneira a formação de novos PPG a partir da qualificação docente realizada, reafirmando o cumprimento de seus objetivos.

4.2 METODOLOGIA

A metodologia é um instrumental útil para a afirmação de uma atitude crítica em relação aos problemas científicos, políticos e filosóficos enfrentados na pesquisa, pois ela se constitui nos instrumentos operacionais (técnicos ou lógicos) que viabilizam maior aprofundamento do conhecimento. (SEVERINO, 2006). A Figura 10 demonstra o mapa conceitual dessa pesquisa.

O presente capítulo será realizado primordialmente por meio de pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2010), consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas ao tema da pesquisa. Adicionalmente, será realizada pesquisa documental em material disponibilizado por Diretorias da CAPES. Grande parte do material ainda não tinha recebido tratamento analítico e foi reelaborado e reprocessado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Segundo Cervi (2009), pela coleta de dados podemos obter características de uma determinada população e estabelecer relações causais entre as variáveis, realizando inferências e correlações.

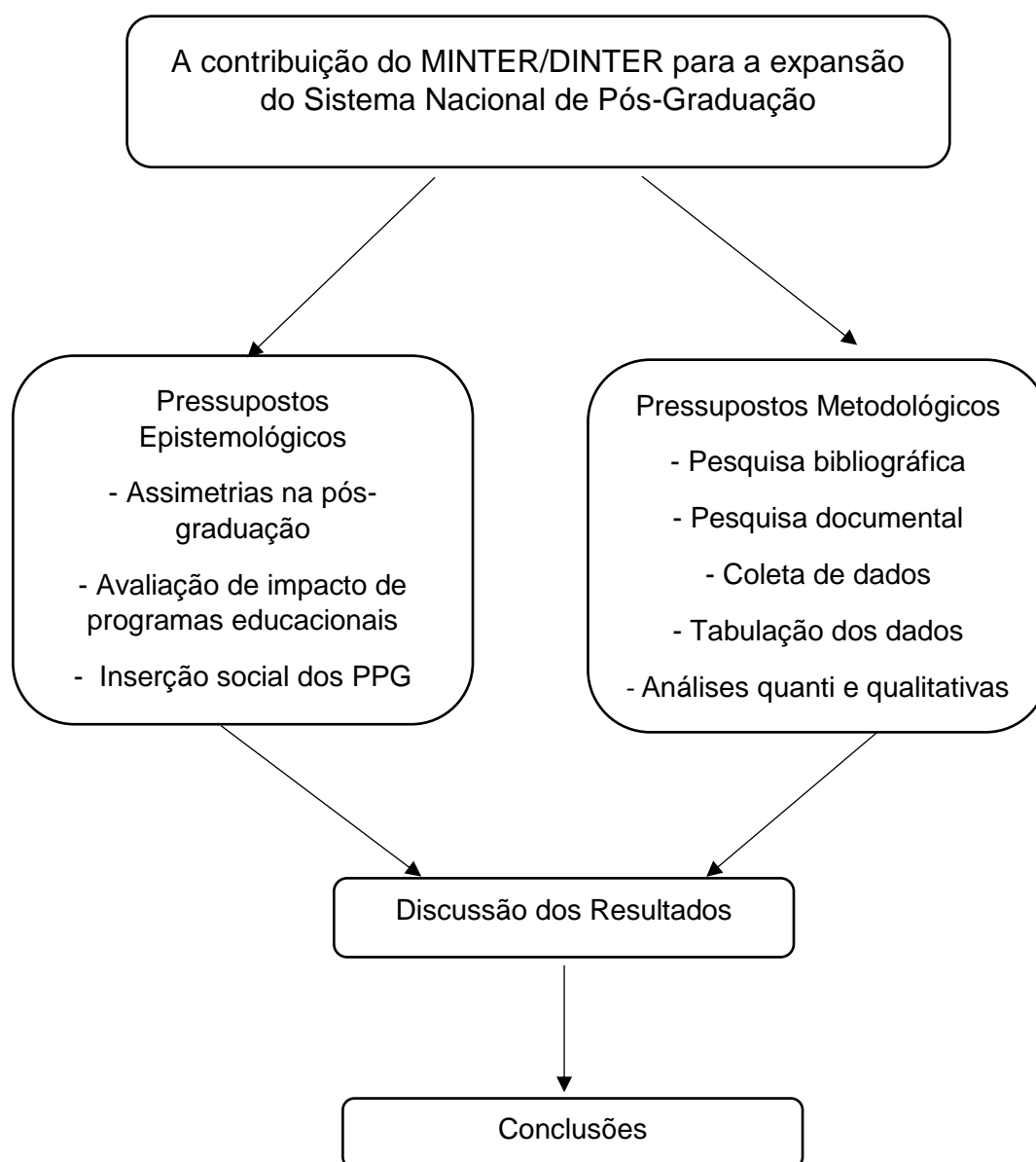


Figura 10: Fluxograma da Pesquisa. Fonte: Elaborado pela própria autora.

Entretanto, os métodos quantitativos não possuem a capacidade plena de explicar comportamentos de sistemas complexos por uma simples relação causal. Dessa forma, os métodos qualitativos serão utilizados com o objetivo de se levantar detalhes e maiores explicações sobre o problema em questão por meio da análise de casos específicos. Ainda, de acordo com Cervi (2009), para esta análise ser bem-sucedida é necessário certo nível de conhecimento sobre os casos específicos. Esse conhecimento será fornecido pela análise dos dados dos editais e projetos que será feita anteriormente.

A análise dos DINTER frente ao SNPG foi realizada por meio de metodologia mista que conjugou métodos quantitativos e qualitativos como: levantamentos teóricos (revisão minuciosa da literatura) e práticos (levantamentos de dados) e estudos de caso. De acordo com Creswell (2007), a metodologia mista envolve o uso de duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa quantitativa e qualitativa separadas.

Utilizando-se os métodos quantitativos, reunimos os dados dos projetos DINTER aprovados pela Capes nos editais Capes/SETEC 2007, 2008 e 2009; editais Ação Novas Fronteiras 2007, 2008 e 2009 e editais DINTER 2011. Partiu-se da listagem de projetos DINTER em planilha Excel para o estudo do capítulo anterior (Panorama das IES Participantes). Dessa forma, a unidade de análise foram as IES que receberam esses projetos.

Em seguida, de posse da lista de IES receptoras de DINTER, realizamos filtragem de todas as propostas de cursos novos (APCN) submetidas por essas IES de 2009 a 2016. Ao aplicarmos o primeiro filtro, selecionamos as áreas desses APCN submetidos pelas receptoras de acordo com as áreas dos DINTER realizados pelas receptoras. A partir dessa etapa, buscamos informações sobre a relação entre o DINTER e os APCN nos seguintes documentos: projetos dos DINTER quando da submissão, fichas de avaliação dos DINTER, propostas dos APCN, fichas de avaliação dos APCN, informações registradas anualmente pelos PPG promotores na Plataforma Sucupira (Coleta).

O principal tópico analisado referente ao Coleta foi a “Proposta do Programa”. Dentro desse, analisamos os subtópicos: “Histórico e Contextualização do Programa”, “Intercâmbios Nacionais”, “Indicadores de Solidariedade e Nucleação”, “Acompanhamento de Egressos”, “Visibilidade” e “Inserção Social”. Para a leitura crítica dessas informações, utilizamos procedimentos de análise de conteúdo que consistiram em sistematizar e categorizar essas informações. Segundo Capelle et al. (2003), a análise de conteúdo fornece mecanismos apropriados para encontrar em dados e/ou em textos, informações que ilustrem, expliquem ou ajudem a revelar os fenômenos investigados.

Dessa forma, buscamos relacionar as informações de que o DINTER tenha auxiliado de alguma forma, sendo formado pessoal qualificado, prestado consultoria, etc., a recomendação do novo curso. A Figura 11 explicita a relação que se buscou encontrar:

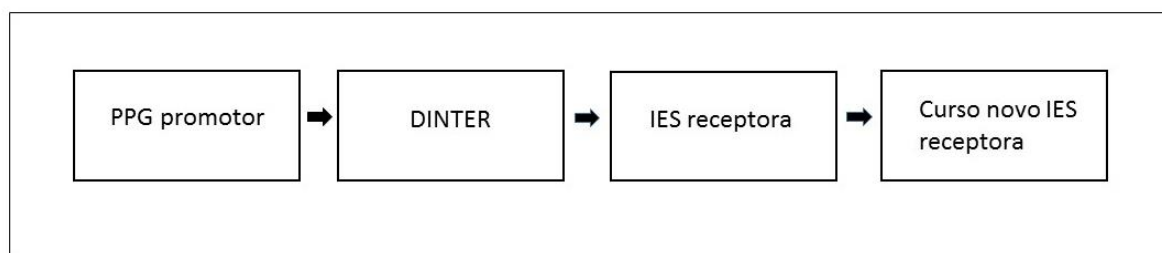


Figura 11: Metodologia do estudo da relação entre o DINTER recebido pela IES receptora e sua influência na criação de novos APCN. Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 INFLUÊNCIA DOS PROJETOS NA CRIAÇÃO DE NOVOS PPG

De acordo com Alves e Del Pino (2015), durante o período de 2000 a 2013, os IF submeteram à avaliação da Capes, 143 propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu*. Em adição a esses dados, somente durante o período de 2014 a 2016, os IF submeteram 194 propostas, aproximadamente 35% a mais que nos 14 anos precedentes. Esse grande aumento na submissão de propostas pelos IF está relacionado com um dos seus objetivos expresso na Lei nº 11.892/2008 que é a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a formação de corpo docente qualificado após programas de incentivo à formação. Analisou-se os APCN submetidos pelos IF entre 2011 e 2016 e concluiu-se que as propostas listadas na Quadro 5, foram diretamente influenciadas pela participação dos IF em projetos DINTER e foram recomendadas.

Quadro 5: Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos projetos interinstitucionais DINTER submetidas à Capes pelos IF no período de 2011 a 2016.

Ed. SETEC	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Novo PPG Recep.	Área Avaliação	Cursos Novo PPG/Ano Recomendação
01/2007	UFSC	Engenharia Civil	CEFET -MG	Engenharia Civil	Engenharias I	DO / 2016
01/2007	UFPE	Engenharia de Produção	UTFPR	Engenharia de Produção	Engenharias III	DO / 2012
01/2008	UNESP -JAB	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM	Produção Vegetal	Ciências Agrárias I	MP / 2015
01/2008	UNIRIO	Artes/Música	UFRN	Música	Artes / Música	ME / 2012
04/2009	UFCG	Recursos Naturais	IFRN	Uso Sustentável de Recursos Naturais	Ciências Ambientais	MP / 2014
01/2007	UFRGS	Informática na Educação	IFF	Ensino e suas Tecnologias	Interdisciplinar	MP / 2016

Fonte: Dados Capes (2016), elaborado pela autora.

Em relação às propostas de cursos novos submetidas à Capes, os IF apontam várias razões comuns que justificam essa iniciativa. Conforme citado anteriormente, a criação dos IF a partir da Lei nº 11.892/2008, mais especificamente o seu artigo 7º, a oferta profissional deve ser oferecida em todos os níveis e o inciso IV, alínea e, explicita o oferecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a inovação tecnológica e contribuição ao desenvolvimento econômico e social.

As propostas submetidas foram, em sua grande maioria, na modalidade de mestrado profissional (MP) o qual se constitui em uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

Um dos aspectos mais citados nas propostas sobre a qualificação de recursos humanos é a necessidade de se trazer de volta, para a sala de aula, os profissionais que estão à frente do processo produtivo, para que os mesmos possam, ao mesmo tempo, se requalificar e trazer para a IES e para seus pesquisadores os principais

problemas enfrentados pelas empresas, relacionados aos processos produtivos, no dia a dia.

Outro argumento sobre a qualificação profissional é a demanda estratégica do país em relação a alguns profissionais de áreas, como Engenharias e Ciências Agrárias. Essas áreas também se constituíam no foco do ensino dos antigos CEFET.

Como visto acima, a verticalização do ensino é aspecto primordial dos IF e permite maximizar o uso dos recursos físicos e humanos nos diferentes níveis de ensino com o aprimoramento da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Essa verticalização consiste no oferecimento de cursos de extensão e qualificação profissional, passando pelos cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e *lato sensu*, culminando com a pós-graduação *stricto sensu*. Assim, quando há proposição de PPG, o objetivo é aprofundar os conhecimentos científicos adquiridos na formação acadêmica. Segundo a análise dos APCN, vários dos egressos desses institutos apresentam forte interesse em ingressar em mestrado na área, fortalecendo ainda mais a necessidade da verticalização do ensino.

Em relação aos APCN influenciados pelos editais Novas Fronteiras, obtivemos a recomendação das propostas de curso novo, de acordo com o Quadro 6.

De forma geral, em relação aos projetos Novas Fronteiras e APCN derivados, existiram algumas situações que foram classificadas abaixo:

a) **O DINTER ainda não finalizou, mas o PPG aproveitou a demanda local, o intercâmbio e consultoria da promotora para poder confeccionar uma boa proposta de curso novo.** Exemplos: UFBA/UFES e UFPB (Ensino de Matemática), UNESP-MAR e UFC (Ciência da Informação), UERJ e UFMA (Psicologia), USP e FUSE (Enfermagem), UFF e UNEMAT (Geografia), UNIBAN e FUFSE (Educação Matemática), UFPA e INCA (Oncologia e Ciências Médicas), UFRJ e UFC (Ciências Morfofuncionais). Esse último afirma que: “esse é o primeiro Programa de PG em Morfologia no Nordeste, cuja criação foi certamente catalisada pela interação com o PCM/UFRJ.”²²;

²² Informações obtidas através do Coleta Capes – dados não disponíveis para consulta pública.

Quadro 6: Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos DINTER Novas Fronteiras e submetidas à Capes no período de 2010 a 2016. ME: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Ed. NF	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APCN	Nível	Nome novo curso
2007	UNISINOS	Ciências da Comunicação	UFPI	Comunicação e Informação	2010	ME	Comunicação
2008	UFMG	Geografia	UFPI	Geografia	2010	ME	Geografia
2009	UFRJ	Letras (Ciências da Literatura)	UEMA	Linguística e Literatura	2015	ME	Letras
2009	UFRGS	Letras	UEMS	Linguística e Literatura	2010	ME	Letras
2007 e 2008	PUC-SP	Educação Matemática	UEPA	Ensino	2014	MP	Ensino de Matemática
2007	UFBA	Ensino, Filosofia e Hist. das Ciênc.	UEPB	Ensino	2012	ME	Ensino de Ciênc. e Educação Matemática
2009	UFRN	Ciências da Saúde	UERN	Medicina II	2011	ME	Saúde e Sociedade
2009	UFMG	Saúde Pública	UFBA	Saúde Coletiva	2015	ME	Saúde Coletiva
2009	UFRJ	Ciências Morfológicas	UFC	Ciências Biológicas II	2013	ME/DO	Ciências Morfofuncionais
2009	UNESP	Ciência da Informação	UFC	Comunicação e Informação	2015	ME	Ciência da Informação
2007	UERJ	Psicologia Social	UFMA	Psicologia	2011	ME	Psicologia
2009	UFC	Linguística	UFMA	Linguística e Literatura	2013	ME	Letras
2009	INCA	Atenção em Câncer	UFPA	Medicina I	2010	ME	Oncologia
2009	INCA	Atenção em Câncer	UFPA	Medicina I	2013	DO	Oncologia e Ciências Médicas
2009	USP	Odontologia (Dentística)	UFPA	Odontologia	2018	DO	Odontologia
2007	UFBA	Ensino, Filosofia e Hist. das Ciênc.	UEPB	Ensino	2013	DO	Ensino de Ciênc. e Educação Matemática
2009	USP-RP	Enfermagem	FUFSE	Enfermagem	2013	ME	Ensino de Ciênc. e Educação Matemática
2009	UFPE	Matemática	FUFSE	Matemática	2010	ME	Matemática
2009	UFPE	Matemática	FUFSE	Matemática	2016	ME	Matemática
2009	UFF	Geografia	UNEMAT	Geografia	2014	ME	Geografia
2008	UFU	Geografia	UFT	Geografia	2010	ME	Geografia
2008	UFBA	Arquitetura e Urbanismo	UFPB	Arquit. e Urbanismo	2013	DO	Arquit., Urban. e Design

Fonte: Dados Capes, 2016. Elaborado pela própria autora..

b) **Os docentes titulados pelo DINTER lideraram proposta de curso novo e essa foi recomendada em outro campus da instituição.** Exemplo: DINTER entre a UFMG e UFBA, no qual o projeto foi oferecido para *campus* da UFBA localizado no interior do Estado (Vitória da Conquista). Após a titulação, egressos do DINTER lideraram a criação do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva nesse *campus*. Hoje, esse PPG conta com 4 docentes permanentes egressos do DINTER;

c) **O DINTER foi finalizado e, posteriormente, a receptora conseguiu a recomendação do APCN:** o DINTER entre a UFU e a UNIFAP na área de Educação propiciou a titulação dos docentes em 2014 e a recomendação da proposta do PPG em Educação da UNIFAP, mestrado acadêmico, em 2016;

d) **O PPG já é recomendado e os titulados pelo DINTER irão fortalecer o PPG.** Exemplo do PPG em Letras da UFAM que segundo informações do seu Coleta 2013: “Com a volta desses professores doutores para a UFAM, teremos pesquisadores novos e jovens irrigando o PPGL, o que já está acontecendo e que é de grande relevância para a renovação do nosso Programa, tanto mais que, no ano de 2014, dois professores se aposentaram na área da Literatura, coisa esperada e que faz parte do processo de mudança e renovação da carreira e da vida universitária”. Outro exemplo foi o projeto entre USP e UFPA (Odontologia). O curso de mestrado já existia desde 2003 e o DINTER, como informado no Coleta 2013 do PPG em Odontologia da USP: “Além de ter sido atingido o objetivo principal que era o de titular doutores para a UFPA com condições de nuclearem programa de pós-graduação, foram obtidas várias outras produções²³.” E na proposta da UFPA aprovada em 2018: “Todos os docentes oriundos do DINTER vêm sendo cuidadosamente acompanhados pelo programa, no sentido de proporcionar condições para ajudá-los a atingir as metas estabelecidas para ingresso no programa. Dois deles compõem esta proposta como colaboradores²⁴”. Outro caso é o projeto USP-RP e UFPB (Enfermagem), no qual o fortalecimento do mestrado acadêmico pelas colaborações ensejou a aprovação do curso de doutorado na UFPB e, por fim, o DINTER entre UFU e UFT que propiciou a recomendação do mestrado acadêmico em Geografia;

²³ Informações obtidas através do Coleta Capes – dados não disponíveis para consulta pública.

²⁴ Informações obtidas através do Coleta Capes – dados não disponíveis para consulta pública.

e) **PPG antigos somente com o curso de mestrado acadêmico, mas ainda sem submissão do curso de doutorado** como o PPG em Patologia da UFPE que existe desde 1973. A UFPE realizou DINTER com a UNESP-BOT e tituló 9 docentes, estando 2 docentes já atuando no PPG da UFPE. O PPG tem intenções de criar um curso de doutorado em futuro próximo, a fim de garantir a continuidade e verticalização da formação;

f) **Melhoria do corpo docente para a graduação, sem submissão de propostas de pós-graduação:** o projeto entre a UFRN e UERN, qualificou docentes para curso de graduação da receptora e para fortalecer o seu mestrado acadêmico em Ciências da Saúde.

Em relação aos 59 projetos DINTER aprovados relacionados ao Edital 2011, o qual foi aberto a todos os temas e não direcionado a região geográfica, tivemos a aprovação dos APCN relacionados de acordo com o Quadro 7.

Quadro 7: Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos DINTER 2011 e submetidas à Capes no período de 2011 a 2016.

IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APC N	Nível	Nome novo curso
UFPR	Educação	UFAC	Educação	2013	ME	Educação
UnB	Administração	UFG	Administração	2013	ME	Administração
UNICAMP	Educação	UFOPA	Educação	2013	ME	Educação
UNESP-PP	Geografia	UFPA	Geografia	2015	DO	Organização e Gestão do Território
PUC-MG	Tratamento da Info. Espacial	UNIMONTES	Geografia	2013	ME	Geografia
UNICAMP	Estomatopatologia	UNIOESTE	Odontologia	2012	ME	Odontologia
UFPR	Geografia	UNIR	Geografia	2014	DO	Geografia
PUC-RS	Educação	UNIT	Educação	2013	DO	Educação
UFSC	Direito	UNOCHAPECÓ	Direito	2014	ME	Direito
UFPR	Geografia	UNIR	Geografia	2013	DO	Geografia
UFSC	Direito	UNOCHAPECÓ	Direito	2014	ME	Direito

Nota: ME: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Fonte: Dados Capes, 2016. Elaborado pela autora.

Análogo a maioria dos APCN relacionados aos DINTER Novas Fronteiras, a maioria dos APCN relacionados aos DINTER do Edital 2011, foram recomendados

durante a execução dos DINTER. Toda a documentação analisada aponta para a contribuição significativa da cooperação e intercâmbio dos projetos interinstitucionais na recomendação dos PPG. Os seguintes programas foram criados em nível de mestrado acadêmico: UFPR e UFAC (Educação), UNICAMP e UFOPA (Educação), PUC-MG e UNIMONTES (Geografia), UFSC e UNOCHAPECÓ (Direito). Em outros casos, o PPG já existia em nível de mestrado acadêmico e foi recomendado o curso de doutorado, enquanto o DINTER estava sendo executado: UFPR e UNIR (Geografia), UNESP-PP e UFPA (Geografia), PUC-RS e UNIT (Educação).

Outra estratégia utilizada e que também existiu durante o projeto Novas Fronteiras, foi a submissão de proposta de APCN em associação com a mesma promotora do DINTER. Como se o DINTER fosse parte de um projeto maior e bastante estratégico para a expansão do SNPG e consolidação do PPG da receptora. Um exemplo desse planejamento maior é o PPG em Administração da UFG, recomendado como associação temporária entre a UFG e a UnB, sendo essa última também promotora de um DINTER aprovado em 2011. Para o PPG em associação temporária houve a cessão de alguns professores para atuarem de forma compartilhada nesse novo programa da UFG e previa que a medida que os discentes do DINTER fossem adquirindo o título de doutor e tivessem os requisitos necessários para se credenciarem no programa, eles o fariam de forma a ocorrer, a partir de 2017, o desligamento dos professores da UnB. Sendo assim, três professores oriundos do DINTER já foram credenciados no PPG da UFG.

Assim como a estratégia supracitada, a UNIOESTE conseguiu recomendar um PPG em associação temporária com a UNICAMP-PI na área de Odontologia. De acordo com a proposta de APCN:

a associação temporária entre a UNIOESTE e a UNICAMP ocorrerá pelo período de 3 anos, de forma intensa e sistemática, e visa o amadurecimento científico progressivo do corpo docente da UNIOESTE a fim de que após esse período este possa emancipar-se da cooperação da UNICAMP. Uma vez que, a Associação Temporária (AT) dá continuidade e complementa a parceria feita com o Programa de Pós-graduação em Materiais Dentários da UNICAMP quando da oferta do DINTER²⁵.

Adicionalmente, podemos ver os frutos da formação qualificada com docentes ex-alunos do DINTER já inseridos em alguns APCN, mesmo que não tenham sido

²⁵ Informações obtidas através do Coleta Capes – dados não disponíveis para consulta pública.

recomendados, como é o caso da proposta da UFERSA que teve DINTER com a PUC-PR na área de Administração e contou com a participação de três docentes titulados pelo projeto.

Por fim, a característica do DINTER de levar a formação qualificada a regiões carentes pode ser notada pelo oferecimento de projetos interinstitucionais a outros *campus* das IES que não o *campus* sede. Nesse contexto, pode-se citar o DINTER em Enfermagem que a UFMG ofertou para o campus de Divinópolis da UFJF, nesse caso sem envio de APCN até o momento; o DINTER em Parasitologia que a UFMG ofertou para docentes do campus Araguaia da UFMT, sendo o APCN ainda não recomendado e o DINTER que a UFF ofertou para o campus Agreste da UFPE.

De acordo com os relatos das propostas de APCN e de modo geral, a possibilidade de estabelecimento de parcerias e cooperações com outras IES e/ou com a iniciativa privada é de extrema importância para o desenvolvimento dos IES. As IES de forma geral costumam aproveitar as oportunidades de participação em programas interinstitucionais internos e externos como MINTER/DINTER e PROCAD e de fomento como PIBIC, PIBIT, e apoios de agências como CNPq, Capes e FAP. Essas últimas possuem vários programas próprios de capacitação e docente, como, por exemplo, o Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD) da FAPEMIG. Adicionalmente, cooperações também acontecem com órgãos federais de ciência e tecnologia como a Agência Espacial Brasileira e empresas públicas, como a Petrobrás.

Outro fator a ser mencionado é que com a implantação de um curso de pós-graduação, abrem-se portas para intercâmbios, parcerias e projetos com outras instituições, nacionais e internacionais, facilitando tanto a ida de discentes e professores, quanto a vinda, principalmente, de docentes com mais experiência em pesquisa. Isto novamente corroboraria com o engrandecimento das duas instituições envolvidas neste programa e indiretamente com a sociedade que as suporta.

De forma geral, vários alunos que terminaram a graduação nos Estados das regiões norte e nordeste têm que buscar cursos de pós-graduação em outros estados devido à falta de oportunidades de pós-graduação. Esse tipo de situação é ruim para os Estados e para os seus setores empresariais, visto que muita desta mão de obra especializada acaba não retornando mais a esses Estados.

AS IES citam em seus relatórios e propostas que o aprofundamento dos níveis educacionais oferecidos à sociedade propiciam um benefício social como efeito

colateral, pois quanto mais instruída for uma sociedade, maior será a demanda por produtos e, principalmente, serviços com maior qualidade, obrigando de forma indireta a empresas e prestadores de serviços a atualizarem-se, o que se traduz na ponta final desse processo em melhorar seus quadros de funcionários, exigindo-os alguma formação educacional.

Em vista disso, as pesquisas dos projetos interinstitucionais devem trabalhar com temas locais e/ou regionais de pesquisa, alinhados com áreas estratégicas e projetos estruturantes do Estado e, conseqüentemente, colaborando para impulsionar e fortalecer vários setores da economia local e nacional. A potencialização da mobilização dos recursos humanos institucionais, financeiros e outros recursos locais para, a partir da geração de alternativas econômicas e ambientais, incorporar os demais aspectos do desenvolvimento, buscando a sustentabilidade nos seus aspectos sociais, políticos e ambientais.

Concluimos que o tripé, formação de docentes e pesquisadores; capacitação de pessoal e pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias para o setor industrial são atividades características dos IF, com as quais a pós-graduação *stricto sensu* pode impulsionar de maneira efetiva.

4.3.1 Propostas influenciadas, mas não aprovadas

Da análise dos APCN submetidos pelos IF entre 2011 e 2016, concluimos que as propostas listadas no Quadro 8 foram diretamente influenciadas pela participação dos IF em projetos DINTER, mas não foram recomendadas.

Quadro 8: Propostas não recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos projetos interinstitucionais submetidas à Capes pelos IF no período de 2011 a 2016.

Ed. SETEC	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APCN	Mod.	Nome APCN
2008	UNESP/JAB	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM	Ciências Agrárias I	2011	MP	Produção Vegetal
2008	UNESP/JAB	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM	Ciências Agrárias I	2014	MP	Produção Vegetal
2008	UNESP/JAB	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM	Ciências Agrárias I	2015	MP	Agronomia
2008	UNESP/JAB	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM	Ciências Agrárias I	2016	MP	Sistemas de Produção Agrícola
2008	UNESP/IS	Engenharia Elétrica	IFMT	Engenharias IV	2015	MP	Engenharia Elétrica e de Computação
2007	UFRGS	Informática na Educação	IFF	Interdisciplinar	2013	MP	Informática Aplicada à Educação
2008	UFRGS	Desenvolvimento Rural	IFNMG	Interdisciplinar	2013	ME	Agronomia
2008	UFRGS	Desenvolvimento Rural	IFNMG	Interdisciplinar	2015	MP	Sustentabilidade e Produção Agropecuária
2008	UFSC	Física	IFMA/MC	Astronomia/Física	2012	ME	Física Aplicada
2007	UFCG	Engenharia Elétrica	IFMA/MC	Engenharias IV	2012	ME	Engenharia Elétrica
2008	UFU	Engenharia Mecânica	IFMA	Engenharias III	2012	ME	Engenharia Mecânica
2008	UFU	Engenharia Mecânica	IFMA	Engenharias III	2015	ME	Engenharia Mecânica
2008	UFCG	Engenharia Elétrica	IFTO	Engenharias III	2013	ME	Engenharia Elétrica
2008	UFCG	Engenharia Elétrica	IFTO	Engenharias III	2014	ME	Engenharia Elétrica
2008	UFPE	Ciência da Computação	IFPB	Ciência da Computação	2015	MP	Computação Aplicada
2007	UFU	Engenharia Mecânica	IFG	Engenharias III	2016	MP	Tecnologia de Processos Sustentáveis

Fonte: Dados Capes, 2016. Elaborado pela autora.

Em relação aos APCN influenciados pelos editais Novas Fronteiras, não foram recomendadas propostas de acordo com o Quadro 9. Quanto aos 59 projetos DINTER aprovados relacionados ao Edital 2011, o qual foi aberto a todos os temas e não direcionado a região geográfica, APCN relacionados não foram recomendados de acordo com o Quadro 10.

Em relação aos pareceres das fichas das propostas de cursos novos não recomendadas e apresentadas pelas receptoras de DINTER, os três editais apresentaram comportamento semelhantes nos quesitos 1 e 3 da ficha de avaliação com a menor quantidade de pareceres negativos (Tabela 2). O primeiro quesito avalia o apoio institucional e a infraestrutura oferecida para o funcionamento do PPG. O terceiro quesito trata da dimensão e do regime de trabalho do corpo docente. Somente duas propostas submetidas pelos IF (IFTO e IFMA), 2 propostas das IES receptoras de DINTER Novas Fronteiras (UEMA e UFMA) e 2 propostas das IES receptoras de DINTER 2011 (UFMA e UFRR) apresentaram alguma infraestrutura insuficiente para as atividades do curso.

O quesito “Proposta” (quesito 2) é um dos mais importantes, pois nele o PPG prevê e justifica todas as suas atividades e o perfil do egresso a ser formado. É o segundo quesito onde mais apareceram inconsistências e inadequações nos APCN como pode ser visto na Tabela 4. Os principais problemas apontados foram: a articulação entre áreas de concentração, linhas de pesquisa e a estrutura curricular não ocorre de forma satisfatória e adequada; a estrutura curricular não é clara e com grade de disciplinas muito extensa; vaga descrição dos objetivos; algumas disciplinas possuem ementas pouco detalhadas e bibliografia não atualizada; proposta com perfil eminentemente acadêmico apesar da modalidade pretendida ter sido a profissional.

O quesito que avalia a dimensão e regime do corpo docente (quesito 3) apresentou alguns problemas, tais como: menos docentes permanentes do que o preconizado pela área; participação dos docentes não evidenciada, docentes sem experiência de orientação na pós-graduação *stricto sensu*, participação em mais de 3 PPG.

O último quesito refere-se à produtividade intelectual (4) e se constitui no mais importante, mas também com maior quantitativo de reprovações. Esse tipo de resultado sobre a ficha de avaliação também foi encontrado por Alves e Del Pino (2015) em pesquisa. Nestas pesquisas os autores analisaram os APCN enviados

pelos IF no período de 2000 a 2013, mas que também pode ser visto como um padrão das propostas não recomendadas em todas a avaliação.

De forma bastante geral, os problemas encontrados nos APCN que participaram de DINTER foram bastante comuns entre as propostas e exemplificados como: produção intelectual abaixo do mínimo exigido pelas áreas de avaliação; produção e participação em projetos de pesquisa de modo heterogêneo entre os docentes; alto número de projetos de pesquisa sem financiamento; quando há produção ela pouco aderente à área e, no caso das propostas profissionais com pouca produção técnica e tecnológicas para justificar essa modalidade.

Quadro 9: Propostas influenciadas pela execução do Projeto Novas Fronteiras, mas que não foram recomendadas.

Ed. NF	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APCN	Nível	Nome APCN
2008	UNICAMP	Ciências Médicas	UFPI	Medicina I	2010	DO	Ciências e Saúde
2009	UFRJ	Engenharia Mecânica	UEA	Engenharias III	2012 e 2013	ME	Engenharia Mecânica
2008	FGV	Administração de Empresas	UEMA	Administração	2014	MP	Administração Pública
2009	UFMG	Saúde Pública	UFBA	Saúde Coletiva	2014	ME	Interdisciplinar em Saúde
2009	UFC	Linguística	UFMA	Linguística e Literatura	2012	ME	Linguística
2008	UERJ	Fisiop. Clín. e Experimental	UFMA	Medicina I	2013	DO	Medicina I
2008	USP	Filosofia	UFMA	Filosofia	2016	ME	Filosofia
2009	UFPE	Economia	UFMT	Economia Aplicada	2015	DO	Economia
2009	FIOCRUZ	Saúde Pública	UFPB	Saúde Pública	2010, 2011 e 2012	ME	Saúde Coletiva
2009	USP	Enfermagem	FUFSE	Enfermagem	2011	ME	Enfermagem
2009	UNIBAN	Educação Matemática	FUFSE	Ensino	2016	DO	Ensino de Ciências e Mat.
2009	UFU	Educação	UNIFAP	Educação	2014	ME	Educação
2009	USP	Odontologia Dentística	UFPA	Odontologia	2015 e 2016	DO	Odontologia
2009	UFSM	Ciências Biológicas (Bioquímica Toxicológica)	URCA	Ciências Biológicas II	2013 e 2016	DO	Bioprospecção Molecular

Nota: ME: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Fonte: Dados Capes, 2016. Elaboração pela autora.

Quadro 10: Propostas influenciadas pela execução do DINTER 2011, mas que não foram recomendadas.

IES Prom,	PPG Prom.	IES Recep.	Área de Avaliação	APCN	Nível	Nome APCN
UNISINOS	Educação	IFPI	Educação	2016	MP	Ensino de Matemática, Ciênc. e Tecnologias
UFSCAR	Eng. de Produção	UEPA	Engenharias III	2013 e 2016	ME	Engenharia de Produção
PUC-PR	Administração	UFERSA	Administração	2015 e 2016	ME	Administração
UnB	C. da Informação	UFES	Comunicação e Informação	2015	ME	C. da Informação
PUC-RS	Comunicação Social	UFMA	Comunicação e Informação	2012 e 2015	ME	Comunicação
UFMG	Parasitologia	UFMT	Ciências Biológicas III	2015	DO	Imunologia e Parasitologia Básicas e Aplicadas
UFRJ	História Social	UFRR	História	2013	ME	Hist. Social da Amazônia

Nota: ME: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico, MP: mestrado profissional, Prom.: promotora, Recep.: receptora.

Fonte: Dados Capes, 2016. Elaborado pela autora.

Tabela 4: Porcentagem de pareceres negativos por quesito dos APCN não recomendados

Quesito Ficha APCN	SETEC	Novas Fronteiras	2011
1- Apoio institucional e infraestrutura	12,5 %	9,5 %	15,4 %
2- Proposta	68,7 %	61,9 %	76,9 %
3- Regime e Dimensão do Corpo Docente	37,5 %	42,9 %	46,1%
4- Produção Intelectual	93,7 %	71,4 %	84,6 %
Total não recomendadas	16	21	13

Fonte: Dados Capes, 2016. Elaborado pela autora.

4.4 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DOS PROJETOS INTERINSTITUCIONAIS E EXPANSÃO DO SNPG

Em primeiro lugar, queremos ressaltar a importância do DINTER para a formação do docente-pesquisador em serviço como uma oportunidade de fortalecimento institucional, de colaboração entre as instituições, de forma a “aprender com” e realizar atividades comuns que sejam relevantes para o crescimento dos envolvidos, permitindo o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão indissociavelmente. (BITENCOURT; KRAHE, 2011, p. 11).

Outras vantagens listadas pelas IES participantes desses projetos foram: o credenciamento dos titulados nos PPG fortaleceu o corpo docente e o programa ficou e/ou ficará mais robusto, houve bom relacionamento entre pró-reitorias de diferentes IES, o sucesso na execução dos projetos perpetuou colaborações e proporcionou uma elevação do nível de conhecimento das realidades local e regional, etc. As informações prestadas no Coleta pelo PPG em Educação da UFRJ, promotor de DINTER à UFPI, ressalta a economia de recursos que o modelo do projeto interinstitucional pode trazer:

Uma das vantagens deste modelo de doutorado interinstitucional (DINTER) é que, apesar de envolver deslocamentos temporários para a IES Promotora, um número bem maior de professores poderá se beneficiar simultaneamente e, com isso, poder-se-á, em prazo mais curto, enfrentar o problema da carência de docentes para atuar nos cursos de graduação, principalmente, nas licenciaturas da UFPI, sem causar transtornos na oferta e no desenvolvimento desses cursos, isso, sem mencionar que esse primeiro DINTER, no CCE, fortalecerá o projeto do Mestrado em Educação, renovará expectativas e abrirá possibilidades para os novos graduados que pretendam seguir uma carreira de professores universitários. (Coleta de Dados – PPG Educação - UFRJ, 2013)²⁶.

De acordo com os PPG promotores e receptores também existem várias dificuldades a serem enfrentadas na iniciativa dos projetos interinstitucionais. Entre as dificuldades é apresentada a baixa absorção dos titulados de modo imediato pelos PPG: é necessário que os docentes tenham um nível maior de produção acadêmica para que não prejudiquem os programas em que sejam inseridos. Outra dificuldade são os riscos financeiros e de capacidade de pesquisa envolvidos. O PPG promotor deve ficar atento a não sobrecarregar os docentes envolvidos e a receptora deve obter

²⁶ Informações obtidas através do Coleta Capes – dados não disponíveis para consulta pública.

financiamento do projeto tanto para a infraestrutura requerida quanto para as despesas com deslocamentos de docentes e discentes.

Por outro lado, Streck, Sudbrack e Zitzkoski (2008) chamam a atenção de que a oportunidade e os propósitos de solidariedade de projetos como esse superam em muito o investimento feito. Mas de qualquer forma é importante que o financiamento ocorra de forma regular, que a seletividade do campo das pesquisas seja feita de forma bem embasada e que a burocracia não seja um entrave que atrase os prazos estabelecidos. (FIGUEIREDO; SOBRAL, 1999 apud SANTOS; AZEVEDO, 2009).

De acordo com Lückmann (2008), deve haver uma política mais clara de indução e planejamento da expansão do SNPG para que as metas de superação das diferenças regionais estabelecidas em todos os PNPG anteriores sejam cumpridas, o que não estaria sendo feito pelos órgãos competentes. Segundo esse autor, deve-se levar em conta não somente as diferentes regiões geográficas, mas também as mesorregiões de cada estado, uma vez que podem apresentar grandes assimetrias não identificadas por estatísticas estaduais.

Entretanto, segundo Cury (2004), já houve grandes avanços quantitativos na superação das assimetrias regionais pelas políticas públicas até então empreendidas como: bolsas de estudos e outros projetos de fomento e indução como os interinstitucionais.

CAPÍTULO V - ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL E PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS EGRESSOS

5.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo, trata-se da inserção profissional de docentes titulados por três projetos DINTER. A seção se inicia com o histórico do desenrolar do três projetos, para conhecimento de como foram desenvolvidas suas atividades. Em seguida, analisam-se mais detidamente o quantitativo das publicações em periódicos e livros ou capítulos de livros dos egressos e a classificação dos periódicos utilizados para as publicações dos artigos. O tempo de titulação dos egressos também foi avaliado, assim como houve a comparação das estruturas curriculares entre o PPG promotor e o novo curso na IES receptora. Por fim, houve a análise da pertinência dos temas das teses à realidade local e/ou regional das receptoras dos projetos.

Vale ressaltar que egresso de pós-graduação é todo portador de diploma de pós-graduação. Todavia, para fins de avaliação, algumas áreas procedem a um recorte temporal, que varia de três a cinco anos após a titulação, de forma a enquadrá-los naquele período avaliativo. A partir da próxima avaliação periódica (2021), será considerado egresso o titulado há cinco anos. A análise da contribuição da pós-graduação na formação desses egressos passaria por identificar mudanças na alocação do trabalho e/ou o atendimento às expectativas dos empregadores quanto à qualidade e adequabilidade da formação do profissional.

5.2 METODOLOGIA

5.2.1 Universo de Análise

As preocupações centrais desse capítulo foram com: 1) a trajetória acadêmica dos egressos, ou seja, quais seus destinos após a conclusão do DINTER, como sua inserção ou não nos novos programas de pós-graduação recomendados e 2) com a capacidade de publicação desses egressos e a continuidade das coautorias iniciadas com o orientador pertencente à IES promotora do DINTER.

Nessa tese, idealmente dever-se-ia buscar os egressos de todos os DINTER analisados, mas por razões óbvias eles são de difícil localização, uma vez que a diferenciação dos egressos dos PPG regulares e dos DINTER foi implementada na Plataforma Sucupira somente há pouco tempo. A própria Plataforma foi iniciada somente em 2014 e os DINTER analisados tiveram suas atividades iniciadas entre 2007 e 2011, sendo os alunos de DINTER listados juntamente com os alunos regulares, sem diferenciação. Assim, de posse dos resultados obtidos no Capítulo IV, ou seja, listagem dos DINTER que influenciaram a criação de novos PPG, obtivemos um novo universo para realizarmos outro recorte: de quais desses DINTER poderiam ser obtidas a relação de egressos? Dessa forma, foram obtidas listas de 3 projetos DINTER, todos pertencentes aos Editais Novas Fronteiras. Nesse contexto, o objetivo do levantamento foi pesquisar, quantitativamente, os egressos de 3 DINTER quanto à procedência, área de atuação profissional pós-titulação e produção intelectual em periódicos, detectando as co-autorias.

5.2.2 Instrumentos de Coleta

Foi elaborado banco de dados com informações das Plataformas Lattes e Sucupira constando: formação acadêmica, produção bibliográfica e atual atuação profissional. O levantamento teve como ano de início 2010 egresso no DINTER até o final de 2018.

Em relação à formação acadêmica foram coletadas as seguintes informações: ano, área e IES de titulação no mestrado, ano de titulação no doutorado, tempo decorrido entre as titulações do mestrado e do doutorado, área de concentração da pesquisa, nome do orientador e aderência das dissertações em relação às demandas e realidades locais, ou seja, se os temas foram mera reprodução dos temas explorados pelo PPG promotor ou se foram inovadores em tratar a região da IES receptora.

Outro objetivo foi procurar identificar a permanência das colaborações e coautorias pelo envolvimento dos egressos em atividades de pesquisa, conforme indicado pela divulgação de sua produção acadêmica na forma de publicação de artigos em periódicos científicos. Reuniu-se informações sobre a quantidade de artigos em periódicos que foram publicados de 2010 ao final de 2018. Para essa

análise, foram coletadas as seguintes informações: todos os autores, título do trabalho, periódico e ano de publicação. De posse dessas informações, buscou-se na Plataforma Sucupira o estrato *Qualis*²⁷ referente à última classificação dos periódicos publicados pelos egressos de 2013 até o final de 2018.

Todas as informações coletadas foram inseridas em planilhas. A etapa seguinte foi resumir os dados contidos nas planilhas em gráficos e tabelas com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão dos dados relativos à procedência dos egressos, às áreas de atuação profissional e às publicações em periódicos. O plano amostral, não teve a intenção de ser estatisticamente relevante, mas de analisar mais de perto quem foram os egressos formados (origens e produção) e sua inserção em outro patamar de ação dentro da IES a que pertenciam originariamente quando da participação no DINTER.

5.3 RESULTADOS

5.3.1 Egressos do DINTER em Saúde Pública entre a UFMG e UFBA – *campus* de Vitória da Conquista

O DINTER foi fruto de uma ação de solidariedade estimulada pelo Edital Novas Fronteiras 2009 entre o Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na qualidade de IES Promotora, e o Instituto Multidisciplinar em Saúde do Campus Anísio Teixeira da Universidade Federal da Bahia (IMS/CAT-UFBA), localizado no município de Vitória da Conquista, interior da Bahia, na qualidade de IES Receptora. Foram admitidos onze docentes do IMS/CAT-UFBA e o início das atividades formais ocorreu em agosto de 2010. Dos onze alunos, quatro alunos defenderam suas teses em 2013 e sete alunos

²⁷ Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos PPG no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados da Plataforma Sucupira. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos PPG para a divulgação da sua produção. Tal classificação é realizada pelos comitês de consultores de cada área de avaliação seguindo critérios previamente definidos pela área e aprovados pelo CTC-ES, que procuram refletir a importância relativa dos diferentes periódicos para uma determinada área, sendo enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.

defenderam em 2014. Os discentes possuíam formação em diferentes áreas da saúde evidenciando o caráter interdisciplinar intrínseco da Saúde Coletiva: 4 eram graduados em Farmácia, 3 em Nutrição, 3 em Enfermagem e 1 em Psicologia.

O destaque dessa parceria foi a recomendação do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) do IMS/CAT-UFBA em 2015 (Quadro 8) e que iniciou suas atividades em julho de 2016. O programa constituído por curso de mestrado acadêmico contou com a participação de três egressos desse DINTER na proposta.

Antes do projeto DINTER, todos os egressos (11) eram docentes em instituições particulares e/ou públicas, vários acumulando as duas atuações. Após o DINTER, 5 docentes atuam na pós-graduação *stricto sensu*, sendo 4 no novo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de Vitória da Conquista. Adicionalmente, os outros 6 docentes atuam somente em instituições públicas, dedicando-se aos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* da UFBA (5) e da UFV (1)²⁸.

Em relação às publicações dos egressos do DINTER, utilizamos a Plataforma Lattes para compilar as publicações em periódicos dos discentes a partir do ano de 2010 até o final de 2018 (Tabela 5). Verificamos que a maior produção ocorreu em torno dos anos de titulação, principalmente em 2014, ano em que 7 dos 11 alunos se titularam. No caso da produção em livros dos egressos do DINTER UFMG/UFBA, a maior produção nesse veículo foi devida a uma docente da área de Psicologia que já produzia muito por esse veículo antes da titulação. A área de Psicologia é considerada pertencente às Humanidades de acordo com a divisão de área da Capes. Dessa forma, ao todo, 8 alunos dos 11 publicaram livros ou capítulos de livros.

²⁸ Informações prestadas no Currículo Lattes até maio de 2018.

Tabela 5: Distribuição quantitativa das publicações em periódicos e livros ou capítulos de livros dos egressos do DINTER UFMG/UFBA entre 2010 e maio de 2018.

Número publicações em periódicos									
Egressos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	2	0	2	1	4	0	2	0
B	1	2	1	5	4	3	5	4	6
C	1	0	2	0	1	1	0	0	0
D	2	2	1	1	1	0	0	0	2
E	0	0	0	0	3	1	0	4	0
F	0	0	0	1	2	0	1	2	2
G	0	0	2	4	8	5	2	8	4
H	1	0	0	1	2	0	1	0	0
I	1	3	1	2	3	5	1	2	0
J	0	0	1	2	4	4	2	6	3
K	1	2	1	1	2	1	0	1	0
Total	7	11	9	19	31	24	12	29	17

Número de livros e capítulos publicados									
Egressos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	0	0	0	3	0	0	0	0
B	0	2	2	0	7	10	0	3	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	1	0	0	1	0	0	0	0	0
F	0	0	0	0	0	0	0	2	0
G	0	0	0	0	0	0	0	0	1
H	0	0	1	0	0	0	0	0	0
I	1	0	1	0	0	0	0	1	0
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	2	2	4	1	10	10	0	7	1

Fonte: Dados Capes (2018). Elaborado pela autora.

Adicionalmente, foram verificados os estratos do *Qualis* (Figura 12), tomando como base a classificação feita pela área de Saúde Coletiva no último quadriênio (2013-2017), uma vez que o PPG pertence a essa área. Na ausência de classificação nessa área, classificamos como “SC” (sem classificação). O período de publicação de cada egresso para aferição do estrato *Qualis* correspondeu a 2013 até o final de 2018.

Por meio da Figura 12, ficou evidenciado que a maior parte das publicações dos discentes foi de periódicos classificados como B3 e B1, seguidos de periódicos B4. De acordo com o relatório da avaliação quadrienal da área de Saúde Coletiva, as

publicações de todos os seus PPG no último quadriênio (2013-2017) resultaram como classificação mais comum o estrato B1, mas ao contrário das publicações dos discentes do DINTER, o segundo lugar foi ocupado pelo estrato C e o terceiro lugar pelo B2²⁹.

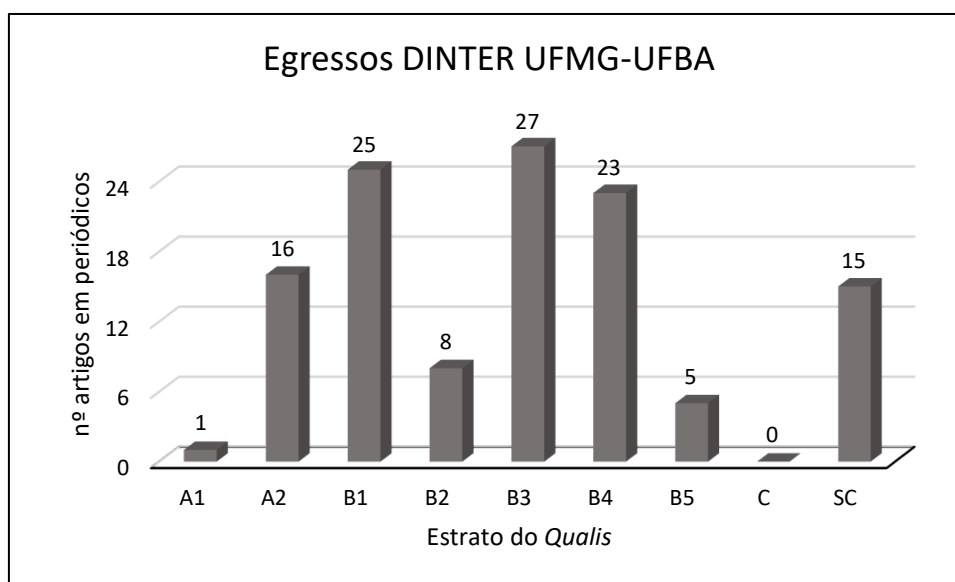


Figura 12: Publicações dos discentes do DINTER Saúde Pública em relação à distribuição nos estratos do Qualis, período inclui o ano de titulação de cada docente até maio de 2018. Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

Todos os discentes publicaram artigos com seus orientadores, mas 7 discentes publicaram somente um artigo com o orientador (7/11), o que não caracterizou que tenham sido formadas colaborações de coautoria com a instituição promotora. Em adição, a maioria das publicações foram feitas com outros pesquisadores e discentes do PPGSC do IMS/CAT-UFBA, ou seja, houve a criação de um núcleo local entre os discentes do DINTER, que agora são docentes do PPG – e seus alunos e colegas.

De acordo com a Tabela 6, os discentes levaram, em média, 42,2 meses desde a matrícula no doutorado até a titulação, média considerada excelente de acordo com os parâmetros da área de Saúde Coletiva³⁰. Adicionalmente, os discentes levaram 7,3 anos entre o final do mestrado e a titulação de doutorado. Levando-se como padrão o

²⁹Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjRhNm1NTU4NDE5ZWl0ZWl>. Acesso em março de 2018.

³⁰Relatório a Avaliação Quadrienal 2017. Saúde Coletiva. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjZjMjFIOGY1NzQ4NmM3ZA>. Acesso em março de 2018.

tempo de 6 anos se a formação fosse contínua – 2 anos de mestrado e 4 anos de doutorado – os discentes ficaram 22% aproximadamente, em média, acima desse padrão.

Tabela 6: Tempo de titulação dos discentes DINTER UFMG/UFBA

Tempo de titulação	Média	Desvio. Padrão
Doutorado	42,2 meses	± 8 meses
Mestrado/Doutorado ²	7,3 anos	± 3 anos

Nota: 1 Tempo entre o final da graduação e o final do doutorado.

2 Tempo entre o final do mestrado e o final do doutorado.

Fonte: Dados Capes (2018). Elaborado pela autora.

Outro aspecto importante é que todas as teses dos egressos do DINTER se referiram primordialmente a importante projeto de pesquisa sobre vários aspectos da saúde de remanescentes de comunidades quilombolas do município: depressão, hipertensão, obesidade, nutrição e acesso aos serviços de saúde dentre outros. Ou seja, o DINTER estava comprometido em utilizar como objeto de estudo a realidade local do discente. Em 2018, a primeira aluna titulada do PPGSC teve como tema de sua tese a saúde bucal das comunidades quilombolas do município mantendo, assim, o enfoque loco regional.

5.3.1.1 Estrutura do novo PPG

Atualmente, o PPG Saúde Coletiva do IMS/CAT-UFBA possui duas áreas de concentração: "Epidemiologia" e "Políticas, Planejamento, Gestão e Práticas em Saúde". Em relação à área de concentração em Epidemiologia, a linha de pesquisa em "Promoção da saúde e prevenção e controle de doenças" tem como objetivo: articular a promoção da saúde, prevenção e controle de doenças, por meio de estudos com abordagem epidemiológica, investigando problemas de saúde que envolvem as populações nos diversos segmentos do ciclo da vida (gestantes, crianças, adolescentes, idosos, etc.). As pesquisas contribuem para o fornecimento de

indicadores importantes para as políticas de prevenção e controle de doenças, bem como para as de promoção da saúde.

Dentre as informações prestadas pelo PPGSC referentes à 2018, os principais temas de seus projetos são aleitamento materno e banco de leite no município de Vitória da Conquista com dois projetos. Adicionalmente, há projeto sobre a incidência de câncer no município e estudo sobre o desenvolvimento de bebês prematuros. Há também o desenvolvimento de um aplicativo de telefone celular para a prescrição de medicamentos para idosos.

Existe um projeto de pesquisa interinstitucional em andamento denominado *HealthRise*³¹, patrocinado pela Fundação *Medtronic* dos Estados Unidos da América e coordenador no Brasil pelo Hospital Sírio-Libanês, localizado em São Paulo, destinado a melhorar a detecção, gestão e controle das doenças cardiovasculares e/ou diabetes, direcionados às populações carentes das regiões de saúde de Vitória da Conquista (19 municípios) na Bahia e Teófilo Otoni (32 municípios) em Minas Gerais. Esse projeto é uma parceria entre a UFBA, UESB, SESI e Associação Conquistense de Apoio ao Diabético.

A outra linha de pesquisa da área de concentração em Epidemiologia é “Saúde das populações e seus determinantes” que tem como objetivo investigar a ocorrência e distribuição dos agravos, condições e eventos relacionados à saúde e seus determinantes e estudar os indicadores socioeconômicos, culturais e ambientais e suas interfaces com o processo saúde-doença. Entre seus projetos está estudar o adolescente da zona rural, um monitoramento da saúde dos funcionários do Instituto Multidisciplinar de Saúde da UFBA e um projeto sobre o desenvolvimento natural, físico, econômico e social da região com o objetivo de estudar como isso efetivamente afeta a saúde e as iniquidades locais financiado pelo fundo internacional *Wellcome Trust*.³²

A área de concentração em “Política, planejamento e gestão e práticas em saúde” possui duas linhas de pesquisa, sendo uma delas “Políticas, Gestão e

³¹ <<http://www.ims.ufba.br/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Projeto.pdf>>

³² *Wellcome Trust*: fundação global de caridade, política e financeiramente independente que apóia cientistas e pesquisadores em várias áreas sendo uma delas a de saúde pública. Disponível em: <<https://wellcome.ac.uk/>>. Acesso em: mar. 2018.

Programas de Saúde” com o objetivo de desenvolver estudos em políticas sociais e de saúde e a conformação de sistemas e redes atenção à saúde. É a linha de pesquisa com mais projetos, um total de 9 com os temas de avaliação de desempenho dos conselhos de saúde, acesso aos serviços de saúde, desempenho do Programa Mais Médicos no interior da Bahia e estudos comparados sul-americanos e europeus. Por sua vez, a linha de pesquisa em “Produção do cuidado e práticas em saúde” possui apenas dois projetos com temas em “Programa Saúde da Família” e itinerários terapêuticos de pacientes com câncer em Vitória da Conquista.

Em comparação com o programa promotor – Saúde Coletiva da UFMG, níveis de mestrado e doutorado acadêmicos, nota 7 na última avaliação periódica (2017) – os dois PPG apresentam dois dos principais eixos dos programas da área: “epidemiologia” e “política, planejamento e gestão de sistemas e serviços de saúde”, com temas em comum, por exemplo, adolescentes, sendo que um estuda o adolescente urbano e o ou outro o rural. Adicionalmente, participam de projeto em comum com financiamento internacional como o “Salurbal”³³. Outro projeto comum é o que estuda os funcionários do IMC/AT da UFBA (Tabela 7).

Apesar de semelhanças em suas estruturas de pesquisa, percebe-se que os projetos do PPGSC possuem como objeto de estudo as comunidades loco regionais do município de Vitória da Conquista e regiões sob sua área de influência do sertão da Bahia. Esse aspecto é importante e bastante preconizado pela área e foi comentado acima quando da menção aos temas das teses.

³³Sediado na Escola de Saúde Pública Dornsife (EUA), o projeto Salurbal reúne uma equipe interdisciplinar que inclui 11 instituições da América Latina, 3 instituições dos EUA e diversas organizações internacionais. Esta equipe colaborou para atingir objetivo principal de estudar como os ambientes urbanos e as políticas urbanas impactam a saúde dos moradores de cidades da América Latina. É financiado pelo Wellcome Trust. Disponível em <http://www2.fm.usp.br/gdc/docs/preventiva_293_fichainformativaprojetosalurbal.pdf>. Acesso em dez. 2017.

Tabela 7: Comparação entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa e temas de projetos dos PPG em Saúde Pública da UFMG e Saúde Coletiva do IMS/CAT-UFBA

PPG SAÚDE PÚBLICA / UFMG	PPG SAÚDE COLETIVA / UFBA-IMS/VT
EPIDEMIOLOGIA	EPIDEMIOLOGIA
Epidemiologia das doenças e agravos não transmissíveis	Saúde das populações e seus determinantes
<ul style="list-style-type: none"> - doenças cardiovasculares - diabetes - saúde do adulto 	<ul style="list-style-type: none"> - adolescentes zona rural - saúde funcionários UFBA-IMS/VT - Salurbal (financiamento internacional)
Avaliação em saúde e serviços de saúde	Promoção da saúde, prevenção e controle de doenças
<ul style="list-style-type: none"> - procedimentos de alto custo no SUS - tratamento HIV/AIDS - adolescentes urbanos - idosos - óbitos: causas e registros - ações de vigilância epidemiológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - aleitamento/banco de leite - prematuros - incidência de câncer - aplicativo para idosos - HealthRise (interinstitucional)
Epidemiologia da saúde do idoso	
- saúde do idoso	
Saúde urbana	
<ul style="list-style-type: none"> - adolescente - obesidade - HIV, sífilis, hepatite e dengue - saúde funcionários UFBA-IMS/VT - Salurbal (financiamento internacional) 	
SAÚDE PÚBLICA	POLÍTICAS, PLANEJAMENTO, GESTÃO E PRÁTICAS EM SAÚDE
Condições de trabalho e saúde	Políticas, gestão e programas em saúde
<ul style="list-style-type: none"> - motoristas transporte coletivo - servidores da justiça de primeira instância - servidores prefeitura de BH - professores educação básica 	<ul style="list-style-type: none"> - conselhos de saúde - acesso à saúde - Programa Mais Médicos - estudos comparados: sul-americanos e europeus
Economia da saúde e gestão de sistemas de saúde	Produção do cuidado e práticas em Saúde
<ul style="list-style-type: none"> - assistência farmacêutica garantida por decisão judicial - tecnologia de ações de serviços em saúde - saúde suplementar 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Saúde da Família (BA) - tratamentos oncológicos em Vitória da Conquista

Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborada pela autora.

5.3.1.2 Acompanhamento do novo PPG

Por ser um PPG muito recente, com início em julho 2016 e, portanto, tendo enviado somente um Coleta de dados referente às suas atividades iniciais, o parecer confeccionado durante a Avaliação Quadrienal 2017 teve um caráter de acompanhamento e *feedback* ao PPG e não de avaliação propriamente dita.

De acordo com o quesito 4, da ficha de avaliação e relativo à produção intelectual do corpo docente, o número médio de publicações por docente permanente foi considerada boa, levando-se em conta o período de funcionamento do PPGSC, mas por outro lado as publicações se distribuíram de forma heterogênea entre os docentes e a produção técnica foi avaliada como abaixo da média da área levando a pontuação final do quesito como “Regular”. Esse quesito correspondeu a 35% da nota dos programas.

Adicionalmente, o quesito 5, responsável por 15% das notas dos PPG, relativo à inserção social do PPGSC, recebeu conceito “Bom”. A área de avaliação apontou a importante inserção social do programa na região do semiárido nordestino e a grande demanda da região uma vez que a procura foi superior à quantidade de vagas em quase 10 vezes. Em adição, a área reconheceu as parcerias que já são realizadas pelo PPGSC com outras IES: UFMG, UFF, UEFS, UESB e com a própria UFBA sede.

5.3.2 Egressos do DINTER em Ciência da Informação entre a UNESP-MAR e UFC

O DINTER é fruto de uma ação de solidariedade estimulada pelo Edital Novas Fronteiras 2009 entre o Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – *campus* Marília (UNESP-MAR) na qualidade de IES Promotora, e a Universidade Federal do Ceará (UFC), em associação a Universidade Federal do Cariri (UFCA) também localizada no Ceará e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como IES receptoras.

Foram admitidos oito docentes com origens na UFC (3), UFPB (2) e UFCA (2), sendo que o início das atividades formais ocorreu em agosto de 2010. Dos oito alunos, 1 foi desligado (sua origem não foi detectada) e os 7 discentes defenderam suas teses em 2014.

O destaque dessa parceria foi a inserção de egressos do DINTER em 3 PPG das diferentes IES que participaram da associação de receptoras. O DINTER influenciou diretamente na recomendação do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFC, nível de mestrado acadêmico em 2015 (Quadro 8) e contou com a participação na proposta de três egressos desse DINTER, dois como permanentes e um como colaborador.

Adicionalmente, o PPG em Biblioteconomia da UFCA (PPGB), nível de mestrado profissional, também foi recomendado em 2015 com a participação de três outros docentes egressos do DINTER: dois como permanentes e um como colaborador. Uma das docentes permanentes no PPGB da UFCA, também começou a participar como docentes permanente no PPG em Ciência da Informação da UFPB em 2017. E ainda o docente colaborador do PPGB da UFCA começou a atuar como docente permanente no PPGCI da UFPB em 2015. Dessa forma, houve a inserção de 6 dos 7 docentes na pós-graduação *stricto sensu* em três diferentes IES do Nordeste.

Antes do projeto DINTER, a maioria dos egressos (6) eram docentes que atuavam somente na graduação ou na pós-graduação *lato sensu*. Após o DINTER, esses docentes começaram a atuar na pós-graduação *stricto sensu*, como acima mencionado.

Em relação às publicações dos egressos do DINTER, utilizou-se a Plataforma Lattes para compilar as publicações em periódicos e livros ou capítulos de livros dos discentes a partir do ano de 2010 até o final de 2018 (Tabela 8). Verificou-se que a produção em periódicos foi bastante heterogênea durante todo o período, com egressos que produziram mais antes do doutorado e outros que começaram a produzir mais após. Ao contrário dos egressos do DINTER UFMG/UFBA relatado acima, a maior produção não ocorreu em torno do ano de titulação (2014), mas somente a partir de 2015. A publicação de livros ou capítulos de livros é o veículo mais usual da área de Humanidades e, por essa razão, pode-se notar pela Tabela 8 que os egressos do UNESP-MAR/UFC alcançaram bons patamares de publicação.

Tabela 8: Distribuição quantitativa das publicações em periódicos e livros dos egressos do DINTER UNESP-MAR/UFC entre 2010 e maio de 2018.

Número publicações em periódicos									
Egressos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	3	0	2	0	2	1	5	0
B	0	1	0	1	0	0	0	0	1
C	1	1	2	1	0	5	1	1	2
D	0	2	0	0	0	1	4	7	8
E	0	2	0	0	0	2	3	1	0
F	0	0	1	0	0	0	0	0	2
G	0	2	2	0	0	1	1	1	0
Total	1	11	5	4	0	11	10	15	13

Número de livros e capítulos publicados									
Egressos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	0	3	1	0	0	0	1	0
B	0	0	2	0	0	1	0	2	0
C	0	0	1	3	1	1	4	0	3
D	0	0	1	0	1	4	2	0	1
E	0	0	1	2	0	4	2	0	0
F	0	0	1	0	0	1	0	0	0
G	0	0	1	0	0	5	0	0	0
Total	0	0	10	6	2	16	8	3	4

Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

Adicionalmente, foram verificados os estratos do *Qualis* (Figura 15), tomando como base a classificação feita pela área de Comunicação e Informação no último quadriênio (2013-2017)³⁴, uma vez que o PPG pertence a essa área. Na ausência de classificação nessa área, classificamos como “SC” (sem classificação). O período de publicação de cada egresso para aferição do estrato *Qualis* correspondeu ao ano de 2013 até o final de 2018.

Por meio da Figura 15, ficou evidenciado que a maior parte das publicações dos discentes foi de periódicos classificados como B5 (50%), seguidos de periódicos B1 (43,75%). De acordo com o relatório da avaliação quadrienal da área de Comunicação e Informação, as publicações de todos os seus PPG no último

³⁴Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 da área de Comunicação e Informação. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyYGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjJhYWNiYzZiMmQ0NGY4YzA>. Acesso em março de 2018.

quadriênio (2013-2017) resultaram como classificação mais comum também o estrato B5 (34,7%), mas ao contrário das publicações dos discentes do DINTER, o segundo lugar foi ocupado pelo estrato C (21,4%) e o terceiro lugar pelo B4 (18,7%).

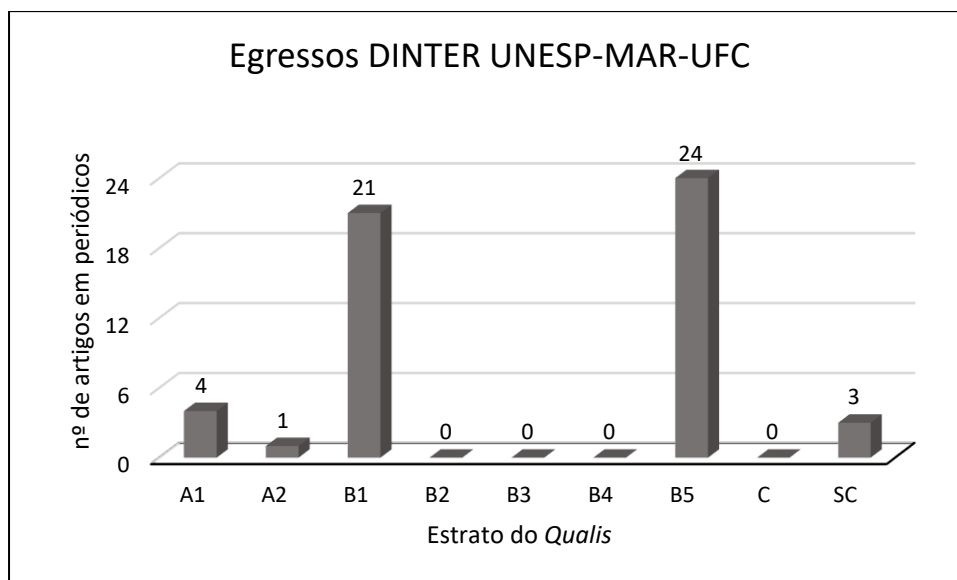


Figura 13: Publicações em periódicos dos discentes do DINTER UNESP-MAR/UFC em relação à distribuição nos estratos do Qualis, de 2013 até o final de 2018. SC significa “Sem Classificação”. Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

Somente 4 discentes publicaram artigos com seus orientadores: 2 discentes publicaram 2 artigos cada com o orientador e um discente publicou 1 artigo. De forma geral relativa, houve maior colaboração entre os discentes e orientadores desse DINTER do que o da UFMG/UFBA. Por outro lado, o tempo decorrido ainda é muito curto para ter afirmarmos que houve ou não manutenção das colaborações entre a UNES-MAR e a UFC/UFCA/UFPB.

Em adição, a maioria das publicações foram feitas outros pesquisadores ou discentes da instituição do egresso: a IES com mais vínculos é a UFCA (28 participantes da UFCA) e em segundo lugar a UFC (10 participantes da UFC), seguida da UNESP (8 participantes da UNES), seguida pela UFPB (3 participantes da UFPB). O IFCE teve 2 participantes, o IFPI, IFSP e a UFPE tiveram 1 participante cada. Dessa forma, parece que os núcleos são mais locais e restritos aos docentes egressos e seus alunos e/ou colegas.

De acordo com a Tabela 9, os discentes levaram, em média, 48,3 meses desde a matrícula no doutorado até a titulação, tempo considerado compatível com conceito “Muito Bom”, de acordo com os parâmetros da área de Comunicação e Informação³⁵. Adicionalmente, os discentes levaram 8 anos entre o final do mestrado e a titulação de doutorado. Levando-se como padrão o tempo de 6 anos se a formação fosse contínua – 2 anos de mestrado e 4 anos de doutorado – os discentes ficaram 33,3%, aproximadamente, em média, acima desse padrão.

Tabela 9: Tempo de titulação dos discentes DINTER UNESP-MAR/UFC

Tempo de titulação	Média	Desvio Padrão
Doutorado	48,3 meses	± 1,3 meses
Mestrado/Doutorado ²	8 anos	± 4,2 anos

Nota: 1 Tempo entre o final da graduação e o final do doutorado.

2 Tempo entre o final do mestrado e o final do doutorado.

Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

Outro aspecto importante é que somente uma tese dos egressos do DINTER utilizou um assunto loco regional como objeto de estudo, ou seja, as outras seis teses não trouxeram problemas locais para serem abordados a luz dos conhecimentos e técnicas da área de Comunicação e Informação, pois se constituíram em assuntos gerais que poderiam ser abordados em qualquer local do país ou do mundo. Ou seja, o DINTER não se comprometeu a utilizar como objeto de estudo a realidade local do discente. O PPG em Ciência da Informação da UFC ainda não titulou alunos, mas o PPG em Biblioteconomia da UFCA já titulou 3 alunos e todas as teses tem como objetos de estudo os temas locais.

³⁵Relatório de Avaliação da Avaliação Quadrienal 2017 da área Comunicação e Informação. Disponível em:

<file:///C:/Users/FlaviaMel/Downloads/Comunicacao_relatorio%20de%20avaliacao%20quadrienal%202017_final.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

5.3.2.1 Estrutura do novo PPG

Atualmente, o PPG em Ciência da Informação da UFC, nível de mestrado acadêmico e recomendado em 2015, possui uma área de concentração: "Representação, Mediação da Informação e do Conhecimento" e duas linhas de pesquisa. Em relação à linha de pesquisa em "Mediação e Gestão da Informação" e tem como objetivo: estudar os aspectos cognitivos relacionados à mediação e a gestão da informação e do conhecimento que envolvem fluxos informacionais que perpassam as relações humanas. Dentre as informações prestadas pelo PPGCI da UFC referentes à 2018, os principais temas de seus projetos são comprometimento social da mediação da informação, redes de conhecimento científico, bibliotecas universitárias e ambientes empresariais.

A outra linha de pesquisa foi denominada "Representação da Informação e do Conhecimento e Tecnologia" e tem como objetivo investigar o papel das tecnologias digitais de informação e conhecimento e seus dispositivos associados aos sistemas de informação e aos fluxos informacionais, tendências e desafios na contemporaneidade, e os principais temas de seus projetos são: informação digital para a rede pública de saúde e a recuperação de dados dentre outros.

Em comparação com o programa promotor (Tabela 10) – Ciência da Informação da UNESP-MAR, níveis de mestrado e doutorado acadêmicos, nota 6 na última avaliação periódica (2017) – os dois PPG apresentam áreas de concentração e linhas de pesquisa bastante parecidas, com temas em comum, por exemplo, a informação digital na rede pública de saúde e os ambientes empresariais. Não há diferenciação entre os programas e temas explorados.

Tabela 10: Comparação entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa e temas de projetos dos PPG em Ciência da Informação da UNESP-MAR e da UFC.

PPG C. DA INFORMAÇÃO / UNESP-MAR	PPG C. DA INFORMAÇÃO / UFC
INFORMAÇÃO, TECNOLOGIA E CONHECIMENTO	REPRESENTAÇÃO E MEDIAÇÃO DA INFO. E DO CONHECIMENTO
Gestão, Mediação e Uso da Informação	Mediação e Gestão da Informação
<ul style="list-style-type: none"> - classificação de fotografias - setor público de saúde - interfaces digitais - gestão do conhecimento / ambientes empresariais - redes de bibliotecas 	<ul style="list-style-type: none"> - comprometimento social da informação - redes de produção de conhecimento científico - gestão do conhecimento / ambientes empresariais - redes de bibliotecas
Informação e Tecnologias	Representação da Informação e do Conhecimento e Tecnologia
<ul style="list-style-type: none"> - ambientes digitais - cartografia digital - curadoria digital 	<ul style="list-style-type: none"> - setor público de saúde - recuperação de dados
Produção e Organização da Informação	
<ul style="list-style-type: none"> - redes de produção de conhecimento científico 	

Nota: Informações da Plataforma Sucupira.

Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

5.3.2.2 Acompanhamento do novo PPG

Por ser um PPG muito recente, com início em agosto 2016 e, portanto, tendo enviado somente um Coleta de Dados referente às suas atividades iniciais, o parecer confeccionado durante a Avaliação Quadrienal 2017 teve um caráter de acompanhamento e orientação quanto aos primeiros meses de desempenho do PPG e não de avaliação propriamente dita.

De acordo com o quesito 1 da ficha de avaliação, relativo à proposta do programa, a comissão da área de avaliação ressaltou os grandes interesse e demanda que o curso recebeu durante seu processo seletivo: foram 95 candidatos para 10 vagas. Em relação ao quesito 4 da ficha de avaliação, relativo à produção intelectual do corpo docente, o número médio de publicações por docente permanente foi considerado dentro do patamar de produção intelectual para os programas iniciantes da área. Adicionalmente, o quesito 5, relativo à inserção social, foi avaliado positivamente explicitando as iniciativas do corpo docente no oferecimento de cursos de extensão, participação em bancas, palestras e eventos.

5.3.3 Egressos do DINTER em Letras (Ciência da Literatura) entre a UFRJ e UEMA

O DINTER foi fruto de uma ação de solidariedade estimulada pelo Edital Novas Fronteiras 2009 entre o Programa de Pós-graduação em Letras (Ciência da Literatura) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qualidade de IES Promotora, e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Esse projeto deu continuidade a um projeto MINTER desenvolvido anteriormente com a mesma instituição (1998-2001). Foram selecionados 11 doutorandos, todos docentes do curso de Letras da UEMA (graduação), seja do campus de São Luiz, seja do que se localiza na segunda maior cidade do Maranhão, Imperatriz. Todos os discentes defenderam suas teses em 2014.

Segundo informações prestadas no Coleta de Dados do PPG promotor, a ênfase deste intercâmbio consistiu em incentivar e capacitar a produção de pesquisas que se articulem à riqueza literária, cultural e artística do Estado do Maranhão e teve como objetivo contribuir para a nucleação de novo programa de pós-graduação na UEMA, o qual teve recomendado o seu curso de mestrado acadêmico em 2015 e iniciou suas atividades em 2016 (Quadro 08). A proposta do novo programa já contava com a participação de 4 egressos do DINTER como docentes permanentes. De acordo com os dados informados pelo novo PPG no Coleta de Dados, houve a procura de 89 candidatos para 15 vagas em seu segundo processo seletivo (2017).

Em relação às publicações dos egressos do DINTER, utilizou-se a Plataforma Lattes para compilar as publicações em periódicos em livros e capítulos de livros dos discentes a partir do ano de 2010 até o final de 2018 (Tabela 11). Nota-se pela Figura 5 que a publicação de livros ou capítulos de livros cresceu após o ano de titulação (2014). Por outro lado, a publicação em periódicos caiu bastante a partir de 2012 e permaneceu em baixo patamar, apresentando pequenos aumentos em 2015 e 2016 (Tabela 11). Adicionalmente, foram verificados os estratos do *Qualis* dos periódicos publicados de 2013 até o final de 2018, tomando como base a classificação feita pela área de no último quadriênio (2013-2017). O resultado foi que a grande maioria dessas publicações foi realizada em periódicos sem classificação na área (Figura 14).

Tabela 11: Distribuição quantitativa das publicações em livros e capítulos de livros (gráfico à esquerda) e periódicos (gráfico à direita) dos egressos do DINTER UFRJ/UEMA entre 2010 e maio de 2018.

Número publicações em periódicos									
Egressos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	0	0	0	1	0	0	0	0	1
G	0	0	1	0	0	0	0	0	0
H	1	0	1	0	0	0	1	0	0
I	2	0	0	0	0	0	0	0	0
J	0	0	0	0	1	0	0	0	0
K	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	3	0	2	1	1	0	1	0	1

Número de livros e capítulos publicados									
Egressos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	1	0	0	1	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	1	0	0
E	0	1	0	0	0	0	0	0	0
F	1	0	1	0	0	2	1	3	3
G	0	0	0	0	0	0	0	0	0
H	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I	0	0	1	0	0	0	0	0	0
J	0	0	1	0	0	0	0	1	0
K	0	1	0	0	0	0	0	2	1
Total	2	2	3	1	0	2	2	6	4

Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

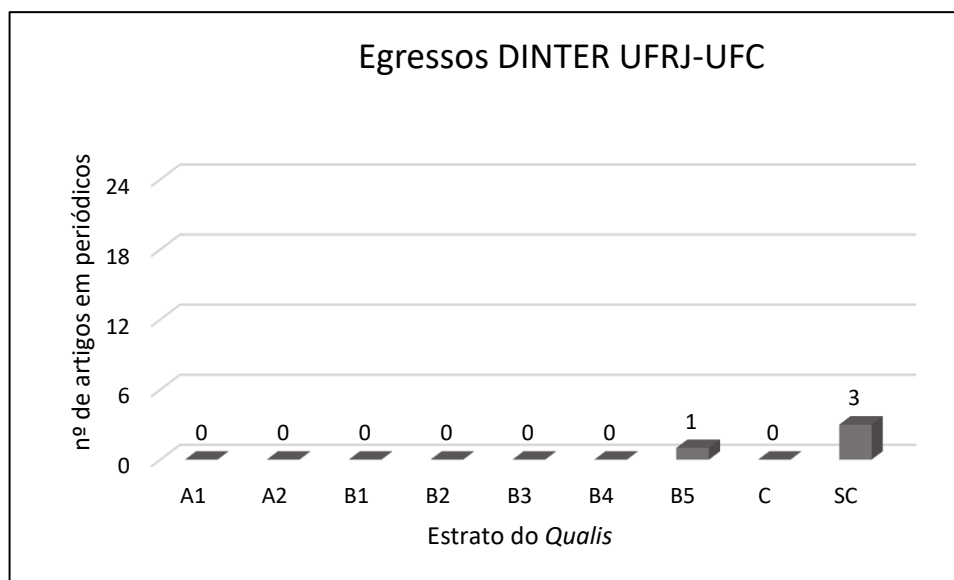


Figura 14: Publicações em periódicos dos discentes do DINTER UFRJ/UFC em relação à distribuição nos estratos do Qualis, de 2013 até o final de 2018. SC significa “Sem Classificação”. Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

Durante a avaliação quadrienal 2017, o PPG em Letras da UEMA participou somente da avaliação de acompanhamento por causa de sua recente recomendação. Mesmo assim, a área de Linguística e Letras assinalou na ficha de avaliação³⁶ o caráter incipiente da publicação em periódicos, mas ressaltou o prazo muito curto de funcionamento do programa e a grande possibilidade de recuperação nos anos seguintes do quadriênio (2017-2020).

Não houve publicação de periódico ou livro/capítulo de livro com orientadores da instituição promotora. Todas as coautorias dos trabalhos foram da própria UEMA. De acordo com a ementa do processo seletivo programa promotor, não havia obrigatoriedade de submissão de trabalho ou publicação em periódicos para a obtenção do grau. Em vista dessa política de baixa publicação discente, o Relatório da avaliação Quadrienal 2017 da área de Linguística e Literatura³⁷ também ressaltou a importância do quesito 3 da ficha de avaliação (Corpo Discente):

³⁶ Resultados da Avaliação Quadrienal 2017. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>>. Acesso em: mar. 2018.

³⁷ Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 da área de Linguística e Literatura. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjFIMDY2OWU0NWEyNjU1MWU>>. Acesso em: mar. 2018.

[...] durante todo o quadriênio foi salientada a importância de os discentes terem uma produção resultante de suas dissertações e teses. Isso levou muitas universidades a incluírem essa exigência em seus estatutos ou regulamentos para que o aluno defendesse seu trabalho final. Nessa quadrienal, muitos programas foram penalizados. [...]³⁸

De acordo com a Tabela 12, os discentes levaram, em média, 53 meses desde a matrícula no doutorado até a titulação, média com conceito “Muito Bom” de acordo com os parâmetros da área de Linguística e Literatura (Relatório a Avaliação Quadrienal 2017) para avaliação periódica. Adicionalmente, os discentes levaram 12,5 anos entre o final do mestrado e a titulação de doutorado. Levando-se como padrão o tempo de 6 anos se a formação fosse contínua – 2 anos de mestrado e 4 anos de doutorado – os discentes ficaram 100% aproximadamente, em média, acima desse padrão. Esse dado evidencia que o perfil docente desse DINTER é constituído de docentes que estão há mais tempo na carreira e que só agora tiveram a oportunidade de realizar o doutorado.

Tabela 12: Tempo de titulação dos discentes DINTER UFRJ / UEMA.

Tempo de titulação	Média	Desvio Padrão
Doutorado	53,3 meses	± 2 meses
Mestrado/Doutorado	12,5 (anos)	± 1,6 (anos)

Nota: 1 Tempo entre o final da graduação e o final do doutorado.

2 Tempo entre o final do mestrado e o final do doutorado.

Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

Por fim, verificamos que os temas das teses estavam, em sua grande maioria – 9 teses do total de 12 – abordando a literatura e cultura maranhenses, estando esse fato em consonância com o que é geralmente preconizado nos editais DINTER: utilizar a realidade local como ponto de partida da pesquisa.

³⁸Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 da área de Linguística e Literatura. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjFIMDY2OWU0NWEyNjU1MWU>>. Acesso em: mar. 2018.

5.3.3.1 Estrutura do novo PPG

Atualmente, o PPG em Letras da UEMA possui uma área de concentração em "Teoria Literária" e duas linhas de pesquisa. A primeira delas é "Literatura e Subjetividade" que, segundo informações prestadas pelo programa na Plataforma Sucupira, investiga a "[...] literatura e suas potências de subjetividades, entendidas como escopos para interpretar e dialogar com diferentes áreas de conhecimento"³⁹. Os principais temas de seus projetos são: relação entre literatura e cinema, estudo sobre escritoras francesas, literatura brasileira contemporânea e digitalizações de acervos (Portal Maranhão).

A outra linha de pesquisa se denomina "Literatura, Memória e Cultura" e investiga a "[...] Literatura como fenômeno histórico, cujos desdobramentos possibilitam estabelecer diálogos e instaurar novas significações à identidade, cultura e memória. [...]"⁴⁰. Os principais temas de seus projetos são: análise da cultura maranhense por meio de seus contos populares, digitalização do acervo maranhense, estudo comparado em língua portuguesa, entre outros.

Em comparação com o programa promotor (Tabela 13) – Letras (Ciência da Literatura) da UFRJ, níveis de mestrado e doutorado acadêmicos, nota 5 na última avaliação periódica (2017) – os dois PPG apresentam a linha de pesquisa em "Teoria Literária" em comum e como projeto de pesquisa o diálogo entre diferentes formas de arte, além de estudos sobre literatura brasileira contemporânea.

Apesar de semelhanças em suas estruturas e temas de pesquisa, percebe-se que muitos dos projetos do programa da UEMA têm como objeto de estudo a literatura maranhense. Esse aspecto corrobora a justificativa do programa da UFRJ em oferecer o DINTER como informado no Coleta de Dados da Plataforma Sucupira: "[...] ênfase deste intercâmbio consiste em incentivar e capacitar a produção de pesquisas que se articulem à riqueza literária, cultural e artística do Estado do Maranhão. [...]"⁴¹.

³⁹ Informações obtidas através do Coleta Capes – dados não disponíveis para consulta pública.

⁴⁰ Informações obtidas através do Coleta Capes – dados não disponíveis para consulta pública.

⁴¹ Informações obtidas através do Coleta Capes – dados não disponíveis para consulta pública.

Tabela 13: Comparação entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa e temas de projetos dos PPG em Letras (Ciência da Literatura) da UFRJ e Letras da UEMA.

PPG LETRAS (C. da LITERATURA) / UFRJ	PPG LETRAS / UEMA
TEORIA LITERÁRIA	TEORIA LITERÁRIA
Linguagens, Arte e Pensamento	Literatura e Subjetividade
<ul style="list-style-type: none"> - poesia e apoesia - diálogo entre as artes - pluralidade das linguagens - análise das influências do pensamento nas artes 	<ul style="list-style-type: none"> - relação entre literatura e cinema - escritoras francesas - digitalização de acervos: “Portal Maranhão” - literatura brasileira contemporânea
Literatura, Cultura e Sociedade	Literatura, Memória e Cultura
<ul style="list-style-type: none"> - formação do capitalismo e literatura - transformação da cultura - análise das influências do pensamento nas artes 	<ul style="list-style-type: none"> - narrativa dos contos populares maranhenses - acervos de literatura maranhense - diálogos entre literatura e história - literatura comparada
LITERATURA COMPARADA	
Comparatismo e Diálogos Interculturais	
<ul style="list-style-type: none"> - teorias feministas - cultura urbana e global - literatura brasileira contemporânea 	

Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

5.3.3.2 Acompanhamento do novo PPG

Por ser um PPG muito recente, com início em abril 2016 e, portanto, tendo enviado somente um Coleta de dados referente às suas atividades iniciais, o parecer confeccionado durante a Avaliação Quadrienal 2017 teve um caráter de acompanhamento e orientações ao programa e não de avaliação propriamente dita.

De acordo com o quesito 4 da ficha de avaliação, relativo à produção intelectual do corpo docente, a comissão de avaliação chama a atenção de que somente 50% do corpo docente permanente produziu intelectualmente e a produção se mostra concentrada basicamente nesses 50%, ou seja, ainda heterogênea e esse quesito foi avaliado como “Regular”.

Adicionalmente, o quesito 5, relativo à inserção social e responsável por 15% das notas dos PPG na área de Linguística e Literatura, recebeu conceito “Bom”. A comissão de avaliação apontou a importante inserção social do programa em um estado carente da federação, elogiando a tentativa do programa em chegar a outras regiões do interior do estado por ser um programa *multi campi*. Outro aspecto

valorizado foi a que os discentes selecionados atuam em sua maioria na Educação Básica, indicador considerado determinante para esse quesito.

5.4 CONCLUSÕES

De forma resumida, os programas da área de Saúde Coletiva situados na região nordeste correspondem atualmente a 23,1% dos programas dessa área e tiveram grande crescimento no período de 2007 a 2017, passando de 11 programas e 13 cursos em 2007 para 21 programas e 28 cursos em 2017: crescimento de quase o dobro no número de programas. Adicionalmente, em 2007, a região Nordeste possuía somente 3 programas com o nível de doutorado e, em 2017, já possuía 8 programas com nível de doutorado.

Como visto acima, ainda existe grande potencial de crescimento na região nordeste e a área lista em seu “Documento de Área”⁴², três eixos que são totalmente aplicáveis à situação da região mencionada. O primeiro deles é ainda persistente desigualdade regional na oferta de cursos de mestrado e doutorado: existem somente 8 doutorados na região e 20 mestrados (13 acadêmicos e 7 profissionais). Dessa forma, um maior número de doutorados deve ser estimulado para que haja maior formação de docentes, principalmente para a educação superior. Outro ponto se refere à oferta desigual de cursos profissionais e acadêmicos: Piauí e Paraíba não possuem nenhum curso profissional na área e Alagoas e Sergipe⁴³ não possuem nenhum programa, profissional ou acadêmico, na área. O último ponto se refere à dificuldade dos programas em adequarem os seus enfoques às necessidades locais regionais e em relação a esse ponto, o PPGSC da UFBA está conseguindo corresponder às expectativas e orientações da área.

Ainda em relação aos compromissos que a própria área de Saúde Coletiva deve realizar para o próximo triênio está o estímulo à cooperação entre os programas e mais especificamente cita a busca de estratégias de cooperação interinstitucional para abertura de novos cursos de doutorado nas regiões Norte e Centro-Oeste, uma

⁴²Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjYyYjgyM2JINDgyYjNiYw>. Acesso em: mar. 2018.

⁴³Em 2017, Alagoas e Sergipe enviaram propostas de cursos novos (APCN), ainda não avaliadas até maio de 2018. Fonte: Plataforma Sucupira.

vez que essas áreas respondem por 4,4% e 6,6%% do total de programas da Saúde Coletiva.

Sendo assim, os resultados desse DINTER tiveram grande influência na qualificação de docentes e consequente expansão da área. Possivelmente, mais reflexos positivos advirão da formação de novos docentes e profissionais do novo programa que contribuirão para a saúde local e regional com melhora dos serviços de saúde local. Conseqüentemente, também será melhorada a qualidade de vida da população de influência do município de Vitória da Conquista.

Em relação aos programas da área de Comunicação e Informação situados na região nordeste correspondem atualmente a 30,6% dos programas dessa área e tiveram grande crescimento no período de 2007 a 2017, passando de 6 programas e 8 cursos em 2007 para 19 programas e 25 cursos em 2017: crescimento de mais de três vezes do número de programas. Adicionalmente, em 2007, a região nordeste possuía somente 2 programas com o nível de doutorado e, em 2017, já possuía 6 programas com nível de doutorado.

De acordo com o Relatório de Avaliação da área de Comunicação e Avaliação⁴⁴, a região Nordeste foi a que mais cresceu em número de programas durante o último quadriênio com 60% (2013-2016), mas se ampliarmos o período de 2007 para 2017 o crescimento acumulado foi de 216%. Porém em seu relatório, a área lamenta o fato de que nenhum programa novo foi criado na região Centro-Oeste durante o último quadriênio. Outro dado importante é que os estados de Alagoas e Maranhão não possuem nenhum programa na área. Além disso, a distribuição dos programas em suas três áreas básicas (Ciência da Informação, Comunicação e Museologia) ainda é bastante heterogênea, mesmo levando-se em conta a grande especificidade da área de Museologia. Atualmente, essa área participa com apenas 9,7% dos programas: dois estão localizados no Nordeste, três no Sudeste e 1 no Sul, mas nenhum nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Sendo assim, os resultados desse DINTER tiveram grande influência na qualificação de docentes de três IES, auxiliando diretamente a recomendação de um programa novo na UFC (com três egressos compondo a proposta), de forma indireta

⁴⁴Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 da área de Comunicação e Informação. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyYGF2YWxpYWVWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjJhYWNiYzZiMmQ0NGY4YzA>. Acesso em março de 2018.

também de um programa novo na UFCA (também com três egressos compondo a proposta), e fortalecendo o programa já existente da UFPB (absorção de 2 egressos como docentes permanentes). Dessa forma, nota-se o poder de multiplicador do projeto interinstitucional, trazendo a curto prazo, visto que os docentes se titularam em 2014, resultados concretos para a expansão e fortalecimento da pós-graduação no Nordeste.

Quanto aos programas da área de Linguística e Literatura situados na região Nordeste correspondem atualmente a 19,7% dos programas dessa área e dobraram o seu número entre 2007 a 2017, passando de 15 programas em 2007 para 30 programas em 2017. Adicionalmente, em 2007, os Estados de Maranhão e Sergipe não possuíam nenhum PPG e hoje possuem 2 cada um. Os programas com doutorado eram somente 7 e agora são 14.

Como visto acima, ainda existe grande potencial de crescimento da área na região Nordeste. O primeiro deles é ainda persistente desigualdade regional na oferta de cursos de mestrado e doutorado: apenas metade dos programas possui o nível de doutorado e os mestrados profissionais respondem por aproximadamente 14,3% dos programas. Essa última participação exclui o Mestrado Profissional em Letras ou PROFLeTRAS⁴⁵ que se constitui em um programa de formação de docentes para a Educação Básica com abrangência nacional e conta com a participação de 16 IES nordestinas.

Dessa forma, o DINTER entre a UFRJ e UEMA foi muito bem-sucedido em vários fatores: qualificou 12 docentes, a maioria das teses tiveram temas relacionados à cultura e realidade locais, 4 docentes participaram da proposta de cursos novo que foi recomendada, uma docente egressa do projeto foi coordenadora da proposta e ainda atua como coordenadora do curso novo. Por outro lado, as coautorias entre os docentes do programa promotor e da receptora não foram evidenciadas. Porém, de

⁴⁵O Programa de Mestrado Profissional em Letras é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade. Visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/>>. Acesso em: abr. 2018.

forma geral, mais reflexos positivos advirão da formação de novos docentes e profissionais do novo programa e a recomendação do seu nível de doutorado.

De maneira geral, os três projetos DINTER aqui analisados foram bem-sucedidos na formação de seus egressos em vários aspectos. O primeiro deles diz respeito aos tempos de titulação que atenderam aos prazos preconizados pelas áreas de avaliação. Outro aspecto era a grande carência de docentes qualificados nas áreas em questão e a conseqüente grande demanda que os novos PPG encontraram. As três áreas atentam para a persistente desigualdade regional na distribuição de seus programas e conseguiram absorver os egressos em seus novos PPG. Dessa forma, nota-se o poder multiplicador do projeto interinstitucional já a curto prazo.

Em relação às coautorias, os egressos dos DINTER não conseguiram manter o vínculo com seus orientadores das instituições promotores, mas aparentemente formaram núcleos locais. Esse fato representa um aspecto positivo no qual esses núcleos locais e seus novos PPG estão sendo fortalecidos e conseguindo se auto alimentarem, mas também traz os riscos da publicação essencialmente endógena e sem contato exterior.

Em relação à produção intelectual, a produção em periódicos dos egressos do DINTER UFMG/UFBA foi relativamente bastante superior à dos egressos dos outros projetos, evidenciando a preferência da área de Saúde por esse veículo. Essa produção foi bastante heterogênea durante todo o período, com egressos que produziram mais antes do doutorado e outros que começaram a produzir mais após. Por sua vez, a produção dos egressos dos outros dois projetos pertencentes à área de Humanidades foi bem menor, mas também bastante heterogênea entre os egressos. Adicionalmente, os periódicos do DINTER da área de Saúde Coletiva tiveram melhores estratos do *Qualis* que os da área de Humanidades.

DISCUSSÃO GERAL

A necessidade de formação de pessoal qualificado e expansão do SNPG foi presente desde os primeiros PNPG. Porém, as assimetrias nacionais e regionais ainda estão na pauta do atual PNPG e requerem providências do setor público. Dessa forma, os DINTER aqui estudados podem ser vistos como projetos estratégicos – para diferenciá-los dos projetos regulares – que foram criados para a implementação do planejamento estratégico então adotado nos PNPG mencionados.

Sob objetivo mais semelhante ao desse trabalho, como melhor avaliação dos DINTER e melhor emprego dos recursos públicos, Piotto (2016) realizou estudo sobre o DINTER Novas Fronteiras por meio da correlação entre a perspectiva analítica do coordenador operacional do projeto e os princípios de eficiência, eficácia e efetividade da gestão pública. A autora chegou a uma conclusão convergente, uma vez que verificou ser o DINTER uma política pública efetiva, por produzir transformações sociais e, segundo seus coordenadores, cumprir a maior parte dos objetivos propostos dos editais.

Alguns autores discorreram sobre vários aspectos do desenrolar dos projetos DINTER em suas Instituições: Torres (2014) compartilhou sua experiência como coordenadora de dois DINTER do PPG em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com as Universidades Federais da Paraíba (UFPB) e do Pará (UFPA), e concluiu pelo sucesso do projeto em formar novos profissionais na área da tradução, carente de recursos humanos, ainda mais nas regiões Norte e Nordeste do país. Outros autores como Prado et al. (2007) evidenciaram o eficiente papel de superação às desigualdades de acesso à formação *stricto sensu* e o fortalecimento local de lideranças científicas na área na região Amazônica propiciada pelos DINTER.

De forma geral, todos os autores que abordam a temática apontam para o viés extremamente coletivo, constituído de vários atores para a empreitada de um doutorado interinstitucional: órgãos governamentais e seus gestores, gestores das IES, docentes, discentes, etc., e que todos são agentes políticos e devem se mobilizar para o desenvolvimento científico e tecnológico regional:

A oportunidade conquistada individualmente pelos enfermeiros requer uma prática coletiva de estudos e de produção científica. O sucesso de cada um tem mais sentido na medida em que sejam capazes de contribuir para estimular e inserir outros no processo de produção do conhecimento, exercitando-se na prática de educar para a solidariedade, fundamentado nos princípios democráticos, buscando estratégias de inclusão e valorização coletiva. (PRADO et al., 2007, p. 534).

Apesar dos projetos interinstitucionais já existirem desde 1996 (com o MINTER do PIDCT), essa flexibilização da pós-graduação *stricto sensu* ainda pode ser vista como uma verdadeira inovação no *modo operandis* da formação docente e da pós-graduação nas IES. Em vista disso, e em relação à pesquisa levada a cabo de maneira interinstitucional, Veiga (2009) afirma essa inovação quando explica que “[...] além de produzir conhecimento coletivamente, construir uma outra possibilidade do trabalho de pesquisa em grupo distante da lógica dominante [...]”.

A metodologia de trabalho empregada utilizou primeiramente o estudo do contexto situacional dos DINTER como evidenciado no Capítulo III e que serviu de parâmetros norteadores para as análises sucessoras: quantos foram os projetos aprovados?; quem mais ofereceu e quem mais recebeu projetos?; de que regiões?, dentre outras características que foram se apresentando à medida que os dados eram filtrados. Prosseguindo nosso caminho, construímos metodologia que fosse capaz de perceber quanti e qualitativamente a influência dos projetos DINTER na formação dos novos PPG nas IES receptoras.

A avaliação dos resultados traduzidos nos capítulos IV e V, posterior à implementação dessa política pública educacional, buscou desvelar não somente resultados, uma vez que resultados são conceituados como os produtos rapidamente obtidos como, por exemplo, a titulação de um docente, mas também resultados efetivos ou mais duradouros e que mudem em algum grau a situação vigente, ou seja, causam impacto. Esses impactos são de cunho mais durável e podem permear vários setores da sociedade trazendo maior envolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação. No nosso trabalho detectamos a nucleação de novos grupos de pesquisa que se traduziram na criação de novos PPG como impacto principal.

Em vista dos resultados obtidos, percebe-se que os objetivos de todas as propostas de DINTER foram a formação de novos pesquisadores/doutores para atuação direta na IES. Essa necessidade era/é premente para muitas IES situadas em regiões carentes e que ainda possuem baixa porcentagem do corpo docente com

título de doutor e o DINTER veio a ampliar esse número. Em vista disso, muitas IES colocam os projetos DINTER como ações preferenciais em seus Planos de Desenvolvimento Interinstitucional ou de Planejamento Estratégico para a formação docente.

A questão do planejamento foi bastante mencionada pelos IF, pois tiveram que atualizar seus planos de desenvolvimento interinstitucionais para se adequarem a mais ampla verticalização do ensino, trazida pela expansão da rede de educação profissional e tecnológica. Em vista disso, muitos investimentos foram feitos em infraestrutura e na organização de quadros de servidores, além de se pensar na expansão dos *campi*, proporcionando acesso aos alunos que antes não teriam condições de ingressar na rede pública federal.

Outro aspecto é a fundação de outros *campi* pelas IES, principalmente no interior dos Estados. Assim, do ponto de vista político e econômico, a formação de doutores, além de contribuir para a diminuição de índices em uma realidade merecedora de ações, favorecerá a criação e consolidação de novos grupos de pesquisa, ensino e extensão, criando condições para a ampliação de investigações que se dediquem a enfrentar os desafios da educação brasileira, particularmente aqueles vivenciados na região de inserção da instituição receptora.

De acordo com o relatado nos resultados obtidos, o DINTER não teve apenas o objetivo de aumentar o número de doutores no corpo docente da IES, mas também de criar condições necessárias para a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* na Instituição, particularmente, contribuir também para melhorar a qualidade dos cursos de graduação. Os relatos das IES evidenciaram que as reflexões, debates e transferências de conhecimentos consistiram em oportunidades únicas, uma vez que se não fosse pelo DINTER, as trocas não poderiam ter sido feitas de forma tão fluente. De forma geral, houve uma aprendizagem compartilhada tanto em relação à IES promotora, pela formação de seu quadro docente, quanto aos docentes do PPG promotor que tiveram a oportunidade de conhecer realidades de vida e de trabalho muito distintos dos seus.

Todas as regiões conseguiram criar novos PPG posteriormente aos DINTER. Destaca-se a região Nordeste como a que soube aproveitar melhor a oportunidade de formação e nucleação trazida pelos DINTER. Essa região foi a mais ativa como receptora, mas também por atuar como promotora para a própria região. Em vista

disso, podemos notar que a região Nordeste atuou como um sistema complexo o qual é constituído de insumos, processos e produtos ou resultados que voltam a realimentar o sistema como novos insumos, demonstrando a eficiência do processo DINTER.

Dessa forma, podemos dizer que os resultados dos Capítulos IV e V são indissociáveis, uma vez que somente a titulação do docente propiciaria a formação de um novo grupou de pesquisa e/ou PPG. A Figura 15 traduz o resultado geral dos PPG recomendados nas IES receptoras, distribuídos por região geográfica e projeto DINTER do qual adveio.

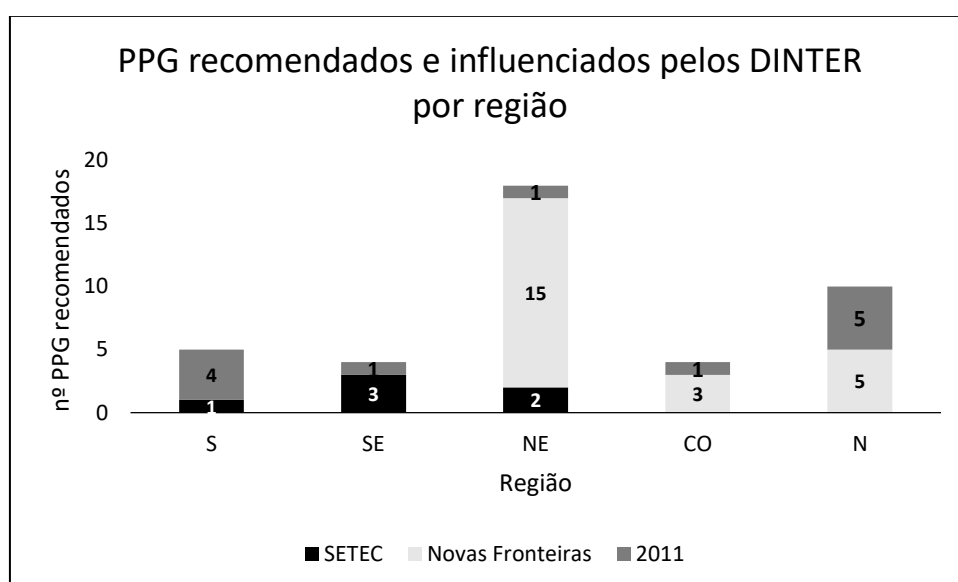


Figura 7: Número e distribuição geográfica e por edital DINTER, dos cursos novos recomendados nas IES receptoras dos projetos. Fonte: Dados Capes, 2018. Elaborado pela autora.

Em relação aos egressos que são agora docentes doutores nas IES receptoras que já trabalhavam anteriormente, foram escolhidos para análise três dos PPG criados da região Nordeste em virtude da influência dos DINTER. O que chama mais a atenção nesse capítulo é o protagonismo de seus docentes egressos dos DINTER como, por exemplo, o fato de que alguns já são coordenadores dos novos PPG.

De forma geral, a pertinência temática das teses em relação aos problemas / questões locais/regionais foram atendidas nos egressos de dois cursos analisados. Esse resultado é importante para mostrar que questões locais estão sendo exploradas, ou seja, houve obtenção de conhecimento da realidade local que,

provavelmente, voltou/voltará como políticas públicas de saúde para aquelas comunidades.

Ainda em relação aos resultados e além de avaliações financeiras possíveis, podemos afirmar que os projetos DINTER ajudaram a expandir a pós-graduação *stricto sensu* por meio, primeiramente, da formação de recursos humanos qualificados em regiões carentes de docentes doutores e, em segunda instância, da recomendação de novos PPG. Dessa forma, reconhecemos como válida a política pública executada, principalmente as com fins estratégicos como as direcionadas às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Novas Fronteiras) e aos IF. Dessa forma, os DINTER produziram efeitos (impactos – nucleação de novo grupo de pesquisa e/ ou aprovação de novo PPG) por meio da entrega de resultados (formação de corpo docente).

De acordo com dados da Plataforma Sucupira em outubro de 2018, existiam por volta de 177 DINTER ativos ou em vias de iniciarem suas atividades. São 177 ações de solidariedade em curso que poderão formar grande número de doutores em regiões carentes nos próximos 2 a 4 anos. Em vista dessas iniciativas, percebe-se também que o SNPG possui um potencial de solidariedade muito maior, haja vista a grande quantidade de PPG consolidados na Plataforma Sucupira, segundo levantamento realizado em outubro de 2018: existem 1208 PPG com o nível de doutorado e com notas 5, 6 e 7, ou seja, possuem a nota mínima para oferecerem DINTER. Dessa forma, há que se estimular esses PPG com novas induções e financiamentos para que a engrenagem da difusão do conhecimento e ampliação da pesquisa brasileira continuem girando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites desta tese, é oportuno registrar que os resultados delineados no estudo em pauta trouxeram evidências para a compreensão da capacidade de indução de formação dos docentes fora dos tradicionais e/ou grandes centros de pesquisa, revelando a pertinência de esforços para avaliar impactos de programas de indução a pós-graduação *stricto sensu*, ainda escassos no Brasil.

O objetivo principal do estudo foi avaliar o impacto gerado pelos projetos interinstitucionais como o DINTER. A grande procura anual por cursos dessa natureza reflete a persistente carência pela melhor qualificação profissional e a necessidade de cooperações e intercâmbios entre IES para a expansão em número e aumento da qualidade do SNPG. Porém, é necessário analisar com cautela os resultados alcançados por esses projetos, uma vez que se constituem em um recorte do universo de projetos similares oferecidos.

Deve-se destacar a difícil tarefa de reunir todos os dados deste trabalho, garantindo-se a fidedignidade das informações apresentadas, uma vez que a fonte não se apresentava devidamente organizada. A leitura das informações prestadas pelos PPG foi bastante cuidadosa para não supervalorizar suas iniciativas, mas também não deixar de notar o alcance de objetivos muitas vezes difíceis de serem alcançados a princípio.

Os diferentes editais DINTER analisados possuíram praticamente os mesmos objetivos gerais e pré-requisitos: qualificar docentes de regiões ou IES carentes de recursos humanos, PPG promotor com nota mínima 5, fornecer um curso nos mesmos moldes do promotor. As diferenças se mostram na especificidade de público a que se destinavam: CAPES/SETEC para docentes dos IF, Novas Fronteiras para docentes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e o edital de 2011 que não foi direcionado a nenhum público específico.

Outro dado relacionado (e esperado) é a maior participação da região Sudeste como promotora. Por outro lado, a região Nordeste foi a região com maior participação como receptora, além de ter exercido papel destacado como promotora de projetos na própria região – foi a região que mais ofereceu projetos para a própria região, demonstrando capacidade, mesmo que limitada, de auto alimentação de sua pós-graduação *stricto sensu*.

Vimos que os resultados dos projetos foram bastante positivos, e que talvez seja necessário um período de no mínimo 8 anos para que os resultados mais notáveis comecem a aparecer como a criação e recomendação de novos PPG. A maioria dos APCN não foram aprovados, mas os problemas nas propostas foram bastante comuns: baixa produção do corpo docente e proposta inadequada e pouco articulada.

Em relação a região Nordeste, os projetos DINTER provavelmente auxiliaram na expansão de seus PPG uma vez que a participação dessa região em todos os projetos analisados foi marcante. Atualmente, a região Nordeste possui, aproximadamente, 15,4% do total de PPG com doutorado acadêmico, apresentando crescimento de aproximadamente 68% no seu número entre 2000 e 2016 (GeoCapes).

Quanto à inserção profissional dos egressos, a análise de três projetos DINTER que influenciaram na recomendação de novos PPG, demonstrou a participação ativa dos egressos nesses novos PPG, como docentes orientadores, sendo que alguns acumularam o cargo de coordenador do PPG (PPG em Saúde Coletiva do IMT-AT/UFBA). Por outro lado, a produtividade intelectual dos egressos (artigos em periódicos e livros) não foi a mesma dos três grupos. Verificou-se que a produtividade dos egressos nas áreas de Humanidades (Literatura e Linguística; Comunicação e Informação) foi relativamente inferior ao produzido pelos egressos da área de Saúde (Saúde Coletiva).

A flexibilização no oferecimento da pós-graduação *stricto sensu* tem surgido como resposta às transformações sociais, políticas, culturais, tecnológicas e dificuldades de orçamento que colocam em discussão as formas tradicionais e individualistas de produção de conhecimento e formação de docentes.

De acordo com Porto et al. (2003), os projetos interinstitucionais constituem novas alternativas para a qualificação de recursos humanos e de oportunidades de desenvolvimento de produção acadêmica para o fortalecimento das Universidades. A internacionalização do SNPG é obrigatória, mas os projetos de cooperação nacionais são vitais para o fortalecimento das IES em tempo de internacionalização como palavra de ordem nas Universidades Federais Brasileiras, pouco espaço é concedido para projetos de intercâmbio local, ou, melhor dito, nacional.

Podemos concordar com Torres (2014), quando este escreveu que o DINTER proporciona um olhar estrangeiro e de mútuo aprendizado entre instituições

promotoras e receptoras pela diferença de acesso à infraestrutura de pesquisa. De forma geral, ainda segundo essa autora, acontece uma verdadeira desterritorialização do conhecimento, mas com um viés positivo e de crescimento pessoal para todos os envolvidos.

Dessa forma, o grande avanço epistemológico desse trabalho é evidenciar que apesar dos projetos interinstitucionais já existirem desde 1996 (com o MINTER do PIDCT), essa flexibilização da pós-graduação *stricto sensu* ainda pode ser vista como uma verdadeira inovação no modo operandis da formação docente e da pós-graduação nas IES. Em vista disso e em relação à pesquisa levada a cabo de maneira interinstitucional, Veiga (2009) afirma essa inovação, “além de produzir conhecimento coletivamente, construir uma outra possibilidade do trabalho de pesquisa em grupo distante da lógica dominante”.

Diante do exposto, concluímos que os resultados de projetos de indução a solidariedade como os aqui estudados apresentaram resultados bastante encorajadores para que hajam frequentes novas edições, afinal, segundo Severino (2006), “a pós-graduação tem contribuído valiosamente para o melhor conhecimento dos problemas que emergem de diversos âmbitos da nossa realidade e para a qualificação de expressivo quadro de profissionais nas áreas de ensino, gestão e pesquisa”. Sendo assim, a avaliação desses projetos de indução deve permanecer e ser cada vez mais aperfeiçoada para que a pós-graduação possa colher os diversos frutos dessas iniciativas.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Em relação às perspectivas futuras para outros estudos sobre os projetos interinstitucionais, várias facetas ainda deverão ser exploradas. Esse trabalho teve a pretensão de explorar um dos objetivos desses projetos e vários outros desafios ainda ficarão em aberto, tais como:

1. De forma geral, os PPG promotores inserem no Coleta de Dados da Plataforma Sucupira informações relativas ao ano anterior de atividades, incluindo os projetos de cooperação, intercâmbio e solidariedade. A questão é que a Plataforma Sucupira não possui campo específico para esses projetos e as informações acabam espalhadas por campos diferentes. Em vista desse problema, como poderia ser realizado melhor acesso às informações e, conseqüentemente, melhor acompanhamento dos projetos interinstitucionais? Concluiu-se que há necessidade de campos próprios para a inserção mais aprofundada e centralizada das informações dos projetos. Adicionalmente, poderiam ser realizadas atividades de acompanhamento mais próximas, como visitas *in loco* e/ou avaliação do curso pelos discentes;
2. As áreas de avaliação estabelecem pesos para os quesitos da ficha que emite o parecer sobre os desempenhos dos programas, mais especificamente o quesito 5 que se refere à inserção social dos PPG. Não ficam muito claras quais são as ações e profundidade de resultados esperadas dos PPG para o alcance dos diferentes conceitos do quesito (Muito Bom, Bom, Regular, Deficiente). Mas qual a verdadeira dimensão desses projetos para a avaliação da solidariedade dos PPG? Para a próxima avaliação periódica, seria recomendável nova discussão sobre o quesito, aumentando sua importância e transparência no seu julgamento com a enumeração mais detalhada do que é esperado como ação de solidariedade pelos PPG;
3. Outra questão é a geração de indicadores apropriados para que a avaliação supracitada tenha mais subsídios para a análise desses projetos. Ou seja, seria necessária a organização de uma base de dados sobre esses projetos e sobre todas as iniciativas de redução das assimetrias regionais como condição *sine qua non* para a realização de uma avaliação adequada, estabelecendo

indicadores para tal. Quais seriam os indicadores atualmente utilizados e quais poderiam ser criados para ajudar na tarefa?

De forma geral, as perspectivas se baseiam na melhora dos instrumentos de acompanhamento dos gestores da Capes e de avaliação por parte das comissões de área para o monitoramento desses projetos. Adicionalmente, espera-se sempre que todos os processos relacionados a esses projetos sejam aperfeiçoados para que essa política pública perdure cada vez mais eficiente, eficaz e efetiva, continuando a dar bons frutos para o desenvolvimento da educação e pesquisa brasileira

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, L. C.; ROCHA NETO, I. **Ciência, Tecnologia e Regionalização**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

ALVES, C. G. M.; DEL PINO, J. C. A Avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Espírito Santo, v. 5, n. 4, p. 21-54, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15628/holos.2015.3090>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre Avaliação. In: RICO, E. (org.) **Avaliação de Políticas: uma Questão em Debate**. São Paulo: Cortez; IEE/PUC/SP, 1998.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Novas Fronteiras, 2005.

BARROS, E. M. C. **Política de pós-graduação no Brasil (1975/1990)**: um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, 2010. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BAUER, A.; SOUSA, S. Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-259.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BERNARDES, R. Produção de Estatísticas e Inovação Tecnológica 1996-2001. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 151-167, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n3-4/a16v1734.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. Universidade, pós-graduação e a docência universitária: reflexões sobre a primeira experiência com DINTER em educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SÃO LEOPOLDO, 8., 2011, São Leopoldo. **Anais Eletrônicos...** São Leopoldo: PPGEDU/UNISINOS, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/userfiles/trabalhocompletoviicongressointernacionaldeeducacao.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS; ABEPSS. (org.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009. p. 575-592.

BOUFLEUER, J. P. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 371-382, 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/488>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da Ciência**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CAPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações rurais e agroindustriais**, Lavras, n. 1, v. 5, p. 69-85, 2003. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/28450/analise-de-conteudo-e-analise-de-discurso-nas-c>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CERVI, E. U. Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com qualitativistas. In: BOURGUIGNON, J. A. (org.). **Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009. p. 125-144.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres e doutores 2015** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: CGEE, 2016.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2007.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a07v2588.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-159, 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/46/43> >. Acesso em: 15 mar. 2019.

EDLER, J.; BERGER, M.; DINGES, M.; GÖK, A. The practice of evaluation in innovation policy in Europe. **Research Evaluation**, Oxford, v. 21, n. 3, p. 167–182. sep. 2012.

EDQUIST, C. Innovation Policy: A systemic Approach. In: ARCHIBUGI, D.; LUNDVALL, B. (Org.). **The Globalizing Learning Economy**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FERREIRA, N. S. C.; SANTOS, A. V. Impactos da avaliação na proposta de formação discente. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.81-108

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.109-130

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso: 15 mar. 2019.

GERTLER, P. J.; MARTINEZ, S.; PREMAM, P.; RAWLINGS, L. B.; VERMEERSC, C. M. J. **Impact Evaluation in Practice**. The World Bank: Washington, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.53-80, 2010.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. INEP– Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf>. Acesso em: jul. 2018

KLINE, S. J.; ROSEMBERG, N. An overview of innovation. In: LABDAU, R. **Transitions to learning economies and societies**. Paris: OECD, 1996. p. 275-305.

LARIVIÈRE, V.; GINGRAS, Y.; ARCHAMBAULT, E. Comparative Analysis of Networks of Collaboration of Canadian Researchers in the Natural Sciences, Social Sciences and the Humanities. **Scientometrics**, volume 68(3), p. 519-533, 2006.

LÜCKMANN, L. C. Pós-graduação e assimetrias intrarregionais: proposição de novas políticas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 7., 2014, Porto. Anais eletrônicos. Porto: ANPAE, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV>. Acesso em: 15 mar. 2019

LUNDVALL, Bengt-Åke.; BORRÁS, Susana. Science, Technology and Innovation Policy. In: FAGEERBERG, J., MOWERY, D.C., NELSON, R.R. (Org.). **The Oxford Handbook of Innovation**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LUNDVALL, Bengt-Åke. The Learning Economy: Challenges to Economic Theory and Policy. In: NIELSEN, K.; JOHNSON, B. (Org.). **Institutions and Economic Change: New perspectives on Markets, Firms and Technology** (33-34). Londres: Edward Elgar, 1998.

MCLAUGHLIN, John A.; JORDAN, Gretchen B. Logic models: a tool for telling your programs performance story. **Evaluation and Program Planning**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 65-72, 1999.

MEC/CAPES – Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ação Novas Fronteiras – Doutorado Interinstitucional – DINTER – Edital CAPES nº 005/2009**. Brasília: MEC/CAPES. 2009.

_____. **Ofício Circular nº 5 de 14 de março de 2018**. Apresentação e acompanhamento de turmas de Mestrado Interinstitucional (Minter), de Doutorado Interinstitucional (Dinter) e de Turma Fora de Sede. Brasília, 14 mar. 2018. Disponível em: http://uploads.capes.gov.br/files/oficio_circular_5.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

_____. **Portaria CAPES nº 67, de 14 de setembro de 2005**. Regulamenta a avaliação de propostas de Projeto DINTER e de Projeto MINTER. Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/540/portaria-capes-n-67>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. **Portaria nº 45, de 11 de março de 2016**. Regulamenta a sistemática de apresentação de projetos, avaliação de mérito e início de atividades de turmas de Mestrado Interinstitucional (Minter) e de Doutorado Interinstitucional (Dinter), Nacionais e Internacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF. Ministério da Educação, CAPES, 2016.

_____. **Portaria nº 59, de 21 março de 2017.** Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWVhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjY0NTMxNTImMWE1MGY4NTc>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado9113/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. **Projetos MINTER e DINTER.** Fundação Capes, Brasília, 1 abr. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>. Acesso em: maio 2018.

_____. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 – Comunicação e Informação.** Brasília, 2017a. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWVhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjYhYWNiYzZiMmQ0NGY4YzA>>. Acesso em: maio 2018.

_____. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 – Linguística e Literatura.** Brasília, 2017b. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWVhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjFIMDY2OWU0NWEyNjU1MWU>>. Acesso em: maio 2018.

_____. **Relatório de Avaliação – Saúde Coletiva.** Brasília, 2017c. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWVhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjZjMjFIOGY1NzQ4NzZM3ZA>>. Acesso em: maio 2018.

_____. **Resolução CAPES nº 5, de 11 de dezembro de 2014.** Estabelece nova periodicidade para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/legislacao-especifica>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MEC – Ministério da Educação. Portaria MEC nº 182, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 158, p. 11, 16 ago. 2018. Seção 1.

_____. **Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017.** Dispõe sobre mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27349743_PORTARIA_N_389_DE_23_DE_MARCO_D_E_2017.aspx>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MORAIS, F. A.; ZILBER, M. A. Aliança Estratégica entre Instituições de Ensino Superior: gerando mestrados e doutorados interinstitucionais. In: Seminários em Administração - SMEAD, 17., 2014, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: FEA

USP, 2014. Disponível em: <<http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/571.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

NELSON, R. R. **National Innovation Systems: A Comparative Analysis**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

NICOLATO, M. A.; SILVEIRA, R. M. M. Parceria entre IES na oferta de cursos de pós-graduação: a sondagem que embasou a concepção do Subprograma de Mestrado Interinstitucional. In: Ministério da Educação. **INFOCAPES: Boletim Informativo da CAPES**, v.5, n.1, Brasília: CAPES, 1997.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Manual Frascati**. Paris: OCDE, 2002.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.15-52, 2010.

PIOTTO, H. B. **O doutorado interinstitucional – Ação Novas Fronteiras (DINTER/NF) como política pública para a formação de pessoal de nível superior**. 2016. 72 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150163>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PIRES, V. **Economia da Educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

POLCUCH, E. F. **La medición del impacto social de la ciencia y tecnología**. 2000. 95 f. Tesis de Maestría (Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad) -- Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2000. Disponível em: <http://www.riicyt.org/biblioteca-sp-1864514149/search_result>. Acesso em: 03 dez. 2016.

PORTO, J. L. R.; MAIA, S.; BRASIL, W.; INOUE, G. H. REDAM – Rede das Universidades Amazônicas para desenvolvimento sustentável: uma proposta de programa especial de pesquisa e pós-graduação. **Revista Ciência Educação e Cultura**, Macapá, v. 1, n. 1, p. 9-33, 2003. Disponível em: <<http://www.pi.unir.br/uploads/08456408/2003-%20SOBRE%20A%20REDAM%20-%20COM%20PORTO,%20J.%20E%20OUTROS%20-%20REVISTA.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PRADO, M. L.; BACKES, V. M. S.; SANTANA, M. E.; SOUZA, M. L. Políticas públicas na formação em saúde: Contribuição da enfermagem para superação das desigualdades regionais brasileiras. **Texto, Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 531-535, jul./set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/a20v16n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

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, 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/9/6>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

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**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-605, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação profissional, Científica e Tecnológica**: Exercício 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf/file>>. Acesso em: jul. 2018.

SETEC. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação profissional, Científica e Tecnológica**: Exercício 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf/file>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SEVERINO, A. J. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

SILVA, R. C. Expansão da Pós-Graduação no Brasil e o Mestrado de Educação da Umesp nesse contexto. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 20, p. 294-305, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/1008/1053>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

STRECK, D. R.; SUDBRACK, E. M.; ZITKOSKI, J. J. Produção acadêmica e impacto social: o potencial inovador e transformador de um mestrado interinstitucional (Minter). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 126-145, 2011. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/145>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TORRES, M. H. C. Cooperação e parceria nacional no Brasil: Quase 10 anos de sucesso do doutorado interinstitucional. **Revista de Letras**, Ceará, v. 2, n. 33, p. 75-81, 2014. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2017/6266-1537886114.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VEIGA, I. P. A. Pesquisa Interinstitucional em parceria: um espaço de possibilidades formativas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 47-59, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Google%20Drive/FORMATATA%C3%87%C3%83O%20DE%20TRABALHOS/Teses/FI%C3%A1via/3652-5983-1-SM.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VELLOSO, J. R.; VELHO, L. **Mestrandos e Doutorandos no País: trajetórias de formação**. CAPES: Brasília, 2001.

VONORTAS, N. Social Network Methodology. In: LINK, A. N.; VONORTAS, N. S. (Orgs.). **Handbook on the Theory and Practice of Program Evaluation**. Cheltenham: Edward Elgar, 2013.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ANEXO A – EDITAIS CAPES/SETEC

EDITAL	IES PROMOTOR	UF	REGIÃO	REGIME JURÍDICO	IES RECEPTORA	UF	REGIÃO	REGIME JURÍDICO	NÍVEL	PROGRAMA PROMOTOR	CÓDIGO	INÍCIO	ÁREA DE AVALIAÇÃO	Nota PPG Promotor 2007	Nota PPG Promotor 2017
2007	UFSC	SC	Sul	Pública Federal	CEFET-MG	MG	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Civil	41001010023P0	1991/1998	Engenharías I	5	5
2007	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	CEFET/PI	PI	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Civil	25001019040P2	1992/2000	Engenharías I	5	5
2007	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	UTFPR	PR	Sul	Pública Federal	DINTER	Engenharia de Produção	25001019021P8	1979/2001	Engenharías III	5	7
2007	UNICAMP	SP	Sudeste	Pública Estadual	CEFET-PA/CEFET-MA	PA	Norte	Pública Federal	DINTER	Engenharia Mecânica	33003017022P0	1974/1975	Engenharías III	7	5
2007	UFU	MG	Sudeste	Pública Federal	CEFET-GO	GO	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Mecânica	32006012002P5	1985/1994	Engenharías III	6	7
2007	UFCG	PB	Nordeste	Pública Federal	CEFET-MA	MA	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Elétrica	24009016003P8	1970-1979	Engenharías IV	6	7
2007	UFBA	BA	Nordeste	Pública Federal	UFPA	PA	Norte	Pública Federal	DINTER	Artes Cênicas	28001010035P0	1997/2000	Artes / Música	6	6
2007	UFBA	BA	Nordeste	Pública Federal	UFPA	PA	Norte	Pública Federal	DINTER	Música	28001010026P1	1991/1997	Artes / Música	5	4
2007	UFRGS	RS	Sul	Pública Federal	CEFET-Campos	RJ	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Informática na Educação	42001013075P9	2001	Interdisciplinar	5	7
2007	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	CEFET/PI	PI	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Letras	25001019032P0	1976/1992	Letras e Linguística	5	4
2007	UFLA	MG	Sudeste	Pública Federal	EAFM-AM	AM	Norte	Pública Federal	DINTER	Engenharia Florestal	32004010010P9	1993/2000	Ciências Agrárias I	5	4
2008	UFMG	MG	Sudeste	Pública Federal	CEFET-AM	AM	Norte	Pública Federal	DINTER	Engenharia Elétrica	32001010015P8	1972/1995	Engenharías IV	6	5
2008	UNICAMP	SP	Sudeste	Pública Estadual	EAF-COLORADO	RO	Norte	Pública Federal	DINTER	Ciência de Alimentos	33003017027P1	1969/1975	Ciência de Alimentos	7	7
2008	UFCG	PB	Nordeste	Pública Federal	ETF-PALMAS	TO	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Elétrica	24009016003P8	1970-1979	Engenharías IV	6	7
2008	UFU	MG	Sudeste	Pública Federal	CEFET-MA	MA	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Mecânica	32006012002P5	1985/1994	Engenharías III	6	7
2008	UFSC	SC	Sul	Pública Federal	CEFET-MA	MA	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Física	41001010020P0	1988/1996	Astronomia / Física	5	4
2008	UFSCAR	SP	Sudeste	Pública Federal	CEFET-MA	MA	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Ciência e Engenharia de Materiais	33001014004P9	1988/1988	Engenharías II	7	7
2008	UFRGS	RS	Sul	Pública Federal	CEFET-PB	PB	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Civil	42001013014P0	1970/1986	Engenharías I	6	6
2008	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	CEFET-PB	PB	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Ciência da Computação	25001019004P6	1975/1993	Ciência da Computação	6	7
2008	UNIRIO	RJ	Sudeste	Pública Federal	UFRN	RN	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Artes / Música	31021018004P7	1995/1998	Artes / Música	5	5
2008	UFLA	MG	Sudeste	Pública Federal	CEFET-BA	BA	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Estatística e Experimentação Agropecuária	32004010011P5	1996/2002	Ciências Agrárias I	5	4
2008	UFRN	RN	Nordeste	Pública Federal	CEFET-BA	BA	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Ciência e Engenharia de Materiais	23001011026P4	1999/2003	Materiais	6	7
2008	UFV	MG	Sudeste	Pública Federal	EAF-SANTA INÊS	MA	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Zootecnia	32002017011P9	1962/1972	Zootecnia / Recursos Pesque	7	7
2008	UFERSA	RN	Nordeste	Pública Federal	EAF-IGUATU	CE	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Fitotecnia	23003014011P0	1989/2004	Ciências Agrárias I	5	6
2008	UFENF	RJ	Sudeste	Pública Federal	EAF-ALEGRE	ES	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Produção Vegetal	31033016001P2	1994/1994	Ciências Agrárias I	5	5
2008	UFV	MG	Sudeste	Pública Federal	CEFET-BAMBUÍ	MG	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Agrícola	32002017006P5	1970/1989	Ciências Agrárias I	5	6
2008	UFRGS	RS	Sul	Pública Federal	CEFET-JANUÁRIA	MG	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Desenvolvimento Rural	42001013071P3	1999/2003	Interdisciplinar	5	6
2008	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	CEFET-MG	MG	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Elétrica	31001017029P6	1966/1973	Engenharías IV	7	6
2008	UNESP-JAB	SP	Sudeste	Pública Estadual	CEFET-UBERABA	MG	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Agronomia (Ciência do Solo)	33004102071P2	1996/2004	Ciências Agrárias I	5	5
2008	UNESP-IS	SP	Sudeste	Pública Estadual	CEFET-MT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Elétrica	33004099080P0	1992/1999	Engenharías IV	5	6
2008	UNB	DF	Centro-Oeste	Pública Federal	CEFET-MT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Geotecnia	53001010032P2	1989/1996	Engenharías I	6	6
2009	UFGM	MG	Sudeste	Pública Federal	CEFET-MG	MG	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Ciência da Computação	32001010004P6	1974/1991	Ciência da Computação	6	7
2009	USP-ESALQ	SP	Sudeste	Pública Estadual	IF FARROUPILHA	RS	Sul	Pública Federal	DINTER	Fitotecnia	33002037003P0	1968/1988	Ciências Agrárias I	5	6
2009	UFG	GO	Centro-Oeste	Pública Federal	IF Goiano	GO	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Ciência Animal	52001016014P8	1995/2001	Medicina Veterinária	5	5
2009	UFRRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	IF Goiano	GO	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Fitotecnia	31002013010P0	1999/200	Ciências Agrárias I	5	4
2009	UFG	GO	Centro-Oeste	Pública Federal	IF Sudeste	MG	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Ciências Ambientais	52001016022P0	2012/2001	Ciências Ambientais	5	6
2009	UFRGS	RS	Sul	Pública Federal	IF Sul	RS	Sul	Pública Federal	DINTER	Ciência da Computação	42001013004P4	1973/1988	Ciência da Computação	6	7
2009	UFGM	MG	Sudeste	Pública Federal	IFCE	CE	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Artes	32001010051P4	1995/2006	Artes / Música	5	6
2009	USP	SP	Sudeste	Pública Estadual	IFES	ES	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Metalúrgica	33002010048P2	1971/1971	Engenharías II	6	7
2009	ITA	SP	Sudeste	Pública Federal	IF Goiano	GO	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Engenharia Eletrônica e Computação	33011010005P0	1961/1969	Engenharías IV	5	4
2009	UFV	MG	Sudeste	Pública Federal	IFMG	MG	Sudeste	Pública Federal	DINTER	Fitotecnia	32002017001P3	1961/1972	Ciências Agrárias I	5	6
2009	UFPB	PB	Nordeste	Pública Federal	IFMT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Psicologia Social	24001015006P6	1976/2003	Psicologia	4	DESAT.
2009	UNESP-ARAR	SP	Sudeste	Pública Estadual	IFMT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	DINTER	Química	33004030072P8	1993/1993	Química	7	7
2009	UFSC	SC	Sul	Pública Federal	IFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Ciências Humanas	41001010037P0	1998	Interdisciplinar	5	5
2009	UFCG	PB	Nordeste	Pública Federal	IFRN	RN	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Recursos Naturais	24009016009P6	2005/2006	Ciências Ambientais	5	4
2009	PUC-RS	RS	Sul	Privada	UFPB-ETS/JP	PB	Nordeste	Pública Federal	DINTER	Gerontologia Biomédica	42005019021P1	2000/2000	Interdisciplinar	5	7
2009	FGV-SP	SP	Sudeste	Privada	UTFPR	PR	Sul	Pública Federal	DINTER	Administração Pública e Governo	33014019003P3	1990/2002	Administração	5	6
2009	UFCG	PB	Nordeste	Pública Federal	UTFPR	PR	Sul	Pública Federal	DINTER	Engenharia Agrícola	24009016007P3	1988/2002	Ciências Agrárias I	5	5

ANEXO B – EDITAIS NOVAS FRONTEIRAS

EDITAL	IES PROMOTOR	UF	REGIÃO	REGIME JURÍDICO	IES RECEPTOR	UF	REGIÃO	REGIME JURÍDICO	PROGRAMA PROMOTOR	CÓDIGO	INÍCIO	ÁREA	NOTA DO PPG 2011	NOTA PPG 2017
2007	UFMG	MG	Sudeste	Pública Federal	UFPI	PI	Nordeste	Pública Federal	Estudos Linguísticos	32001010057P2	1998/1998	Letras / Linguística	5	7
2007	UNIFESP	SP	Sudeste	Pública Federal	UEPA/UFPA	PA	Norte	Pública Estadual	Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatra	33009015019P7	1980/1980	Medicina II	5	5
2007	UFRN	RN	Nordeste	Pública Federal	UFPI	PI	Nordeste	Pública Federal	Educação	23001011001P1	1978/1994	Educação	5	5
2007	PUC-SP	SP	Sudeste	Privada sem fins lucrativos	UEPA	PA	Norte	Pública Estadual	Educ. Matemática	33005010005P4	1975/2001	Ensino	5	5
2007	UERJ	RJ	Sudeste	Pública Estadual	UFMA	MA	Nordeste	Pública Federal	Psicologia Social	31004016013P1	1991/2001	Psicologia	5	5
2007	UFF	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEA	AM	Norte	Pública Estadual	Antropologia	31003010031P7	1994/2002	Antropologia	5	5
2007	UFBA/UEFS	BA	Nordeste	Pública Federal	UEPB	PB	Nordeste	Pública Estadual	Ensino, Filosofia e História das Ciências	28001010040P4	2000/2005	Ensino	5	5
2007	UNISINOS	RS	Sul	Privada sem fins lucrativos	UFPI	PI	Nordeste	Pública Federal	Ciências da Comunicação	42007011004P2	1998/1999	Comunicação e Informação	5	6
2007	UFRGS	RS	Sul	Pública Federal	UNIR	RO	Norte	Pública Federal	Agronegócios	42001013070P7	1999/2000	Interdisciplinar	4	5
2007	UFC	CE	Nordeste	Pública Federal	UNIFAP	AP	Nordeste	Pública Federal	Sociologia	22001018008P3	1976/1994	Sociologia	4	5
2007	UERJ	RJ	Sudeste	Pública Estadual	UEPB	PB	Nordeste	Pública Estadual	Educação	31004016006P5	1979/2002	Educação	6	7
2008	PUC-SP	SP	Sudeste	Privada sem fins lucrativos	UEPA	PA	Norte	Pública Estadual	Educação Matemática	33005010005P4	1975/2001	Ensino	5	5
2008	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEPA	PA	Norte	Pública Estadual	Enfermagem	31001017060P0	1972/1991	Enfermagem	5	6
2008	UFSC	SC	Sul	Pública Federal	UFAM	AM	Norte	Pública Federal	Linguística	41001010014P0	1971/1988	Letras / Linguística	5	6
2008	UNESP-BOT	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFRA	PA	Norte	Pública Federal	Agronomia (Agrícola)	33004064039P3	1989/1991	Ciências Agrárias I	5	5
2008	UFM	SP	Sudeste	Privada sem fins lucrativos	UFT	TO	Centro-Oeste	Pública Estadual	Administração de Empresas	33024014019P9	2000/2003	Administração	5	5
2008	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UFT	TO	Centro-Oeste	Pública Federal	Engenharia de Sistemas e Computação	31001017004P3	1971/1971	Ciência da Computação	7	7
2008	UFU	MG	Sudeste	Pública Federal	UFT	TO	Centro-Oeste	Pública Federal	Geografia	32006012010P8	1998/2003	Geografia	5	5
2008	UFRGS	RS	Sul	Pública Federal	UNIR	RO	Norte	Pública Federal	Ciências do Movimento Humano	42001013051P2	1998/1999	Educação Física	5	6
2008	UNB	DF	Centro-Oeste	Pública Federal	UNITINS	TO	Centro-Oeste	Pública Estadual	Sociologia	53001010009P0	1970/1984	Sociologia	5	7
2008	FGV	SP	Sudeste	Privada sem fins lucrativos	UEMA	MA	Nordeste	Pública Estadual	Administração de Empresas	33014019001P0	1974/1976	Administração	6	7
2008	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UESPI/UFPI	PI	Nordeste	Pública Estadual	Engenharia de Sistemas e Computação	31001017004P3	1971/1971	Ciência da Computação	7	7
2008	USP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFMA	MA	Nordeste	Pública Federal	Filosofia	33002010031P2	1971/1971	Filosofia	6	7
2008	UERJ	RJ	Sudeste	Pública Estadual	UFMA	MA	Nordeste	Pública Federal	Fisiopatologia Clínica e Experimental	31004016029P5	1997/2000	Medicina I	6	5
2008	UFBA	BA	Nordeste	Pública Federal	UEPB	PB	Nordeste	Pública Federal	Arquitetura e Urbanismo	28001010019P5	1983/1999	Arquitetura, Urbanismo e De	6	4
2008	UNISINOS	RS	Sul	Privada sem fins lucrativos	UFPI	PI	Nordeste	Pública Federal	Ciências da Comunicação	42007011004P2	1994/1999	Comunicação e Informação	5	6
2008	UNICAMP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFPI	PI	Nordeste	Pública Federal	Ciências Médicas	33003017023P6	1979/1979	Medicina I	5	4
2008	UFMG	MG	Sudeste	Pública Federal	UFPI	PI	Nordeste	Pública Federal	Geografia	32001010037P1	1988/2003	Geografia	5	6
2008	USP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFMT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	Engenharia Elétrica	33002010045P3	1968/1970	Engenharias IV	6	6
2008	UFSC	SC	Sul	Pública Federal	UFMS	MS	Centro-Oeste	Pública Federal	Engenharia Ambiental	41001010033P5	1994/2000	Engenharias I	5	6
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEA	AM	Norte	Pública Estadual	Engenharia de Transportes	31001017038P5	1979/1991	Engenharias I	5	5
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEA	AM	Norte	Pública Estadual	Engenharia Civil/Ambiental	31001017028P0	1967/1968	Engenharias I	7	6
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEA	AM	Norte	Pública Estadual	Engenharia Mecânica/Mecatrônica	31001017030P4	1965/1970	Engenharias III	7	7
2009	USP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UECE	CE	Nordeste	Pública Estadual	Cardiologia	33002010125P7	1975	Medicina I	5	7
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEG	GO	Centro-Oeste	Pública Estadual	Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento	31001017127P8	2008/2007	Interdisciplinar	5	5
2009	UFG	GO	Centro-Oeste	Pública Federal	UEMA	MA	Nordeste	Pública Estadual	Medicina Tropical	52001016003P6	1976/2002	Medicina II	5	5
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEMA	MA	Nordeste	Pública Estadual	Letras (Ciências da Literatura)	31001017071P2	1970/1971	Letras / Linguística	6	5
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEMA	MA	Nordeste	Pública Estadual	Linguística	31001017067P5	1968/1975	Letras / Linguística	5	6
2009	UFRGS	RS	Sul	Pública Federal	UEMS	MS	Centro-Oeste	Pública Estadual	Letras	42001013031P1	1973/1991	Letras / Linguística	5	7
2009	UFV	MG	Sudeste	Pública Federal	UEPA	PA	Norte	Pública Estadual	Ciência e Tecnologia de Alimentos	32002017013P1	1975/1994	Ciências de Alimentos	5	5
2009	UFRN	RN	Nordeste	Pública Federal	UERN	RN	Nordeste	Pública Estadual	Ciências da Saúde	23001011031P8	2001/2004	Medicina II	5	5
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UESC	BA	Nordeste	Pública Estadual	Ciências Sociais em Desenvolvimento	31002013007P9	1976/1995	Sociologia	5	5
2009	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	UESPI	PI	Nordeste	Pública Estadual	Geografia	25001019016P4	1976/2004	Geografia	5	5
2009	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	UFAL	AL	Nordeste	Pública Federal	Nutrição	25001019028P2	1971/1997	Nutrição	5	5
2009	UFMG	MG	Sudeste	Pública Federal	UFAM	AM	Norte	Pública Estadual	Administração	32001010026P0	1973/1994	Administração	5	4
2009	UNESP-ARAR	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFAM	AM	Norte	Pública Federal	Ciências Odontológicas	33004030010P2	1978/1983	Odontologia	5	5
2009	UNESP-BOT	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFAM	AM	Norte	Pública Federal	Fisiopatologia em Clínica Médica	33004064020P0	1981/1981	Medicina I	5	5
2009	UFMG	MG	Sudeste	Pública Federal	UFBA	BA	Nordeste	Pública Federal	Saúde Pública	32001010045P4	1994/2001	Saúde Coletiva	5	6
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UFC	CE	Nordeste	Pública Federal	Ciências Morfológicas	31001017105P4	1985/1995	Ciências Biológicas II	6	7
2009	UNESP-MAR	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFC	CE	Nordeste	Pública Federal	Ciência da Informação	33004110043P4	1998/2004	Comunicação e Informação	5	6
2009	UFBA	BA	Nordeste	Pública Federal	UFC	CE	Nordeste	Pública Federal	Medicina e Saúde	28001010012P0	1972/1993	Medicina I	6	5
2009	UFC	CE	Nordeste	Pública Federal	UFMA	MA	Nordeste	Pública Federal	Linguística	22001018024P9	1993/2003	Letras / Linguística	5	5
2009	UNESP-JAB	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFMA	MA	Nordeste	Pública Federal	Agronomia (Ciências do Solo)	33004102071P2	1996/2004	Ciências Agrárias I	5	5
2009	USP-RP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFMA	MA	Nordeste	Pública Federal	Enfermagem em Saúde Pública	33002029027P0	1991/1998	Enfermagem	5	7
2009	UNICAMP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFMS	MS	Centro-Oeste	Pública Federal	Ciência da Computação	33003017005P8	1977/1993	Ciência da Computação	5	7
2009	UFMG	MG	Sudeste	Pública Federal	UFMT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	Comunicação	32001010052P0	1995/2003	Comunicação e Informação	5	6
2009	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	UFMT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	Economia	25001019017P0	1967/1982	Economia	5	5
2009	UFRJ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UFMT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	Urbanismo	31001017103P1	1994/2001	Arquitetura, Urbanismo e De	6	6
2009	USP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFMT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	Controladoria/Contabilidade	33002010086P1	1970/1978	Administração	5	6
2009	USP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFMT	MT	Centro-Oeste	Pública Federal	Medicina (Pediatra)	33002010072P0	1972/1972	Medicina II	5	5
2009	INCA	RJ	Sudeste	Pública Federal	UFPA	PA	Norte	Pública Federal	Atenção em Câncer	31061010001P9	2005/2004	Medicina I	5	5
2009	UFRGS	RS	Sul	Pública Federal	UFPA	PA	Norte	Pública Federal	Medicina; Ciências médicas	42001013039P2	1985/1988	Medicina I	5	6
2009	USP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFPA	PA	Norte	Pública Federal	Odontologia (Dentística)	33002010141P2	1992/1988	Odontologia	5	5
2009	FIOCRUZ	RJ	Sudeste	Pública Federal	UEPB	PB	Nordeste	Pública Federal	Saúde Pública	31010016002P6	1977/1980	Saúde Coletiva	6	6
2009	UFSC	SC	Sul	Pública Federal	UEPB	PB	Nordeste	Pública Federal	Estudos da Tradução	41001010053P6	2004/2008	Letras / Linguística	4	6
2009	USP-RP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UEPB	PB	Nordeste	Pública Federal	Enfermagem Fundamental	33002029017P5	1979/1992	Enfermagem	6	7
2009	UNESP-BOT	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	Patologia	33004064056P5	1990/1990	Medicina II	5	5
2009	UFMG	MG	Sudeste	Pública Federal	UFPI	PI	Nordeste	Pública Federal	Estudos Literários	32001010056P6	1998/1998	Letras / Linguística	7	7
2009	UFPE	PE	Nordeste	Pública Federal	UFSE	SE	Nordeste	Pública Federal	Matemática	25001019003P0	1967/85	Matemática, Probabilidade e	5	5
2009	UNIBAN	SP	Sudeste	Privada	UFSE	SE	Nordeste	Pública Federal	Educação Matemática	33107017003P8	2008/2008	Ensino	5	4
2009	USP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UFSE	SE	Nordeste	Pública Federal	Enfermagem	33002010120P5	1981	Enfermagem	5	6
2009	PUC-RS	RS	Sul	Privada sem fins lucrativos	UNEB	BA	Nordeste	Pública Estadual	Linguística e Letras	42005019009P1	1970/1978	Letras / Linguística	5	7
2009	UFF	RJ	Sudeste	Pública Federal	UNEMAT	MT	Centro-Oeste	Pública Estadual	Geografia	31003010041P2	1999/2001	Geografia	5	6
2009	UNESP-IS	SP	Sudeste	Pública Estadual	UNEMAT	MT	Centro-Oeste	Pública Estadual	Engenharia Elétrica	33004099080P2	1992/1999	Engenharias IV	5	6
2009	UNESP-RC	SP	Sudeste	Pública Estadual	UNEMAT	MT	Centro-Oeste	Pública Estadual	Ciências Biológicas (Biologia Vegetal)	33004137005P6	1976/1976	Biodiversidade	5	6
2009	UFU	MG	Sudeste	Pública Federal	UNIFAP	AP	Norte	Pública Federal	Educação	32006012003P1	1989/2005	Educação	5	5
2009	UNICAMP	SP	Sudeste	Pública Estadual	UPE	PE	Nordeste	Pública Estadual	Biologia Celular	33003017033P1	1980/1995	Ciências Biológicas I	6	6
2009	UFMS	RS	Sul	Pública Federal	URCA	CE	Nordeste	Pública Estadual	Ciências Biológicas	42002010023P9	1998/2002	Ciências Biológicas II	5	6

ANEXO C – EDITAL 2011

PROMOTORA	REGIME JURÍDICO	UF	REGIÃO	RECEPTORA	REGIME JURÍDICO	UF	REGIÃO	NÍVEL	PROGRAMA PROMOTOR	CÓDIGO	Recomendação	ÁREA	Nota PPG 2011	PPG 2017
PUC-PR	Privada sem fins lucrativos	PR	Sul	UFERSA	Pública Federal	RN	Nordeste	DINTER	Administração	40003019008P7	2000/2006	Administração	5	5
PUC-RJ	Privada sem fins lucrativos	RJ	Sudeste	IF SUDESTE MG	Pública Federal	MG	Sudeste	DINTER	Administração de Empresas	31005012019P6	1972/1997	Administração	5	5
UFPE	Pública Federal	PE	Nordeste	FSJ*	Privada sem fins lucrativos	RJ	Sudeste	MINTER	Administração	25001019046P0	1995/2000	Administração	5	4
UFRGS	Pública Federal	RS	Sul	UFAL	Pública Federal	AL	Nordeste	DINTER	Administração	42001013025P1	1998/1993	Administração	7	5
UNB	Pública Federal	DF	Centro-Oeste	UFG	Pública Federal	GO	Centro-Oeste	DINTER	Administração	53001010016P7	1976/2005	Administração	5	5
USP	Pública Estadual	SP	Sudeste	FSJ*	Privada	BA	Nordeste	DINTER	Controladoria e Contabilidade	33002010086P1	1970/1978	Administração	6	6
UNESP-JAB	Pública Estadual	SP	Sudeste	UFRA	Pública Federal	PA	Norte	DINTER	Agronomia (Entomologia Agrícola)	33004102037P9	1988/2001	Ciências Agrárias I	5	5
UNESP-BOT	Pública Estadual	USP	Sudeste	IFAC	Pública Federal	AC	Norte	MINTER	Agronomia (Horticultura)	33004060414P0	1980/1992	Ciências Agrárias I	5	5
UEM	Pública Estadual	PR	Sul	UFPI	Pública Federal	PI	Nordeste	DINTER	Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais	40004015005P4	1992/1995	Biodiversidade	6	6
UFF	Pública Federal	RJ	Sudeste	UFAC	Pública Federal	AC	Norte	DINTER	Computação	31003010046P4	2002/2002	Ciências da Computação	5	6
UFPE	Pública Federal	PE	Nordeste	UFPI	Pública Federal	PE	Nordeste	DINTER	Ciência Política	25001019033P6	1982/2001	Ciência Política	6	6
UNESP-RC	Pública Estadual	SP	Sudeste	UFAM	Pública Federal	AM	Norte	DINTER	Ciências Biológicas (Biologia Celular e Molecular)	33004137046P4	1994/1994	Ciências Biológicas I	5	4
UFMG	Pública Federal	MG	Sudeste	UFMT	Pública Federal	MT	Centro-Oeste	DINTER	Parasitologia	32001010010P6	1969/1977	Ciências Biológicas III	6	7
PUC-RS	Privada sem fins lucrativos	RS	Sul	UFMA	Pública Federal	MA	Nordeste	DINTER	Comunicação Social	42005019017P4	1994/1999	Comunicação e Informação	5	5
UNB	Pública Federal	DF	Centro-Oeste	UFES	Pública Federal	ES	Sudeste	DINTER	Ciências da Informação	53001010018P0	1978/1994	Comunicação e Informação	5	5
UFSC	Pública Federal	SC	Sul	UNOCHAPECÓ	Comunitária	SC	Sul	DINTER	Direito	41001010011P1	1974/1984	Direito	6	6
PUC-SP	Privada sem fins lucrativos	SP	Sudeste	UNIT	Privada	SE	Nordeste	DINTER	Direito	33005010019P5	1973/1973	Direito	6	4
PUC-PR	Privada sem fins lucrativos	PR	Sul	UNIT	Privada	SE	Nordeste	MINTER	Direito	40003019006P4	2000/2005	Direito	5	6
PUC-RJ	Privada sem fins lucrativos	RJ	Sudeste	Integradas de	Privada	MG	Sudeste	MINTER	Direito	31005012020P4	1972/1998	Direito	5	5
UNISINOS	Privada sem fins lucrativos	RS	Sul	Integral	Privada	PI	Nordeste	MINTER	Direito	42007011005P9	1997/2000	Direito	6	6
UNIRJ	Pública Estadual	RJ	Sudeste	Processus	Privada	DF	Centro-Oeste	MINTER	Direito	31004016015P4	1993/1998	Direito	6	5
UFF	Pública Federal	RJ	Sudeste	UFPE	Pública Federal	PE	Nordeste	DINTER	Economia	31003010022P8	1987/2002	Economia	5	6
PUC-RS	Privada sem fins lucrativos	RS	Sul	UNIT	Privada	SE	Nordeste	DINTER	Educação	42005019001P0	1972/1994	Educação	6	6
UFRR	Pública Federal	PR	Sul	UFAC	Pública Federal	AC	Norte	DINTER	Educação	40001018001P0	1976/2002	Educação	5	6
UFRRJ	Pública Federal	RJ	Sudeste	UFPI	Pública Federal	PI	Nordeste	DINTER	Educação	31001017001P4	1972/1980	Educação	5	6
UFSCAR	Pública Federal	SP	Sudeste	IF Goiano	Pública Federal	GO	Centro-Oeste	DINTER	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	30001014002P6	1978/1999	Educação	6	6
UNESP-MAR	Pública Estadual	SP	Sudeste	IFCE	Pública Federal	CE	Nordeste	DINTER	Educação	33004110040P5	1991/1994	Educação	5	6
UNICAMP	Pública Estadual	SP	Sudeste	UFOPA	Pública Federal	PA	Norte	DINTER	Educação	33003017001P2	1975/1980	Educação	5	5
UNESP-MAR	Pública Estadual	USP	Sudeste	UTFPR	Pública Federal	PR	Sul	MINTER	Educação	33004110040P5	1988/1994	Educação	5	6
UNISINOS	Privada sem fins lucrativos	RS	Sul	IFPI	Pública Federal	PI	Nordeste	MINTER	Educação	42007011003P6	1994/1999	Educação	5	7
UFMG	Pública Federal	MG	Sudeste	UFJF	Pública Federal	MG	Sudeste	DINTER	Enfermagem	32001010046P0	1994/2004	Enfermagem	5	5
UNIFESP	Pública Federal	USP	Sudeste	UFAC	Pública Federal	AC	Norte	MINTER	Enfermagem	33009015035P2	1996/1986	Enfermagem	5	5
USP	Pública Estadual	USP	Sudeste	UNIOESTE	Pública Estadual	PR	Sul	MINTER	Enfermagem	33002010083P2	1973/1989	Enfermagem	5	5
UFC	Pública Federal	CE	Nordeste	IFPI	Pública Federal	PI	Nordeste	MINTER	Engenharia Civil (Recursos Hídricos)	22001018010P8	1975/2001	Engenharias I	5	7
UFMG	Pública Federal	MG	Sudeste	UFAC	Pública Federal	AC	Norte	DINTER	Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	32001010014P1	1972/2000	Engenharias I	6	7
UFRR	Pública Federal	PR	Sul	UNIOESTE	Pública Estadual	PR	Sul	DINTER	Metodos Numéricos em Engenharia	40001016003P0	1994/2003	Engenharias III	5	3
UFSCAR	Pública Federal	SP	Sudeste	UEPA	Pública Estadual	PA	Norte	DINTER	Engenharia de Produção	33001014013P8	1992/1998	Engenharias III	5	5
UFU	Pública Federal	MG	Sudeste	UTFPR	Pública Federal	PR	Sul	DINTER	Engenharia Mecânica	32006012002P5	1985/1994	Engenharias III	6	7
USP	Pública Estadual	SP	Sudeste	IFSC	Pública Federal	SC	Sul	DINTER	Engenharia Mecânica	33002010046P0	1971/1978	Engenharias III	7	5
UFMG	Pública Federal	MG	Sudeste	UFV	Pública Federal	MG	Sudeste	MINTER	Engenharia Elétrica	32001010015P8	1972/1995	Engenharias IV	6	5
UFMS	Pública Federal	RS	Sul	UFRO	Pública Federal	RO	Norte	DINTER	Engenharia Elétrica	42002010003P3	1974/1998	Engenharias IV	5	6
UNICAMP	Pública Estadual	USP	Sudeste	IF Goiano	Pública Federal	GO	Centro-Oeste	MINTER	Engenharia Elétrica	33003017021P3	1972/1972	Engenharias IV	7	6
UTFPR	Pública Federal	PR	Sul	IFSC	Pública Federal	SC	Sul	DINTER	Engenharia Elétrica e Informática Industrial	40006018001P1	1988/1999	Engenharias IV	5	5
UNESP-BAU	Pública Estadual	SP	Sudeste	UFMS	Pública Federal	MS	Centro-Oeste	DINTER	Educação para a Ciência	33004056079P0	1997/2003	Ensino	5	5
PUC-SP	Privada sem fins lucrativos	USP	Sudeste	UESB	Pública Estadual	BA	Nordeste	MINTER	Educação Matemática	33005010005P4	1975/2001	Ensino	5	5
PUC-SP	Privada sem fins lucrativos	SP	Sudeste	UNIMONTES	Pública Estadual	MG	Sudeste	DINTER	Ciências da Religião	33005010009P0	1978/2002	Teologia	5	5
UFRGS	Pública Federal	RS	Sul	UNIR	Pública Federal	RO	Norte	DINTER	Filosofia	420010113032P8	1981/1989	Filosofia	5	5
EST	Privada	RS	Sul	Batista Brasileira	Privada	BA	Nordeste	MINTER	Teologia	42016010001P9	1983/1990	Teologia	6	5
PUC-MG	Privada sem fins lucrativos	MG	Sudeste	UNIMONTES	Pública Estadual	MG	Sudeste	DINTER	Tratamento da Informação Especial	32008015003P4	1996/2002	Geografia	5	5
UFRR	Pública Federal	PR	Sul	UNIR	Pública Federal	RO	Norte	DINTER	Geografia	40001016035P1	1999/2005	Geografia	5	6
UNESP-PP	Pública Estadual	SP	Sudeste	UFPA	Pública Federal	PA	Norte	DINTER	Geografia	33004129042P3	1988/1997	Geografia	7	7
UNESP-RC	Pública Estadual	SP	Sudeste	UFAC	Pública Federal	AC	Norte	DINTER	Geografia	33004137004P0	1994/1984	Geografia	5	5
PUC-MG	Privada sem fins lucrativos	MG	Sudeste	FACET	Privada	PR	Sul	MINTER	Tratamento da Informação Especial	32008015003P4	1996/2002	Geografia	5	5
UFRRJ	Pública Federal	RJ	Sudeste	UFRR	Pública Federal	RR	Norte	DINTER	História Social	31001017023P8	1982/1993	História	6	6
USP	Pública Estadual	SP	Sudeste	UFAC	Pública Federal	AC	Norte	DINTER	História Social	33002010032P9	1971/1971	História	7	6
PUC-RS	Privada sem fins lucrativos	RS	Sul	Faculdade Católica de Rondônia	Privada sem fins lucrativos	RO	Norte	MINTER	História	42005019005P6	1973/1993	História	6	5
UFMS	Pública Federal	MS	Centro-Oeste	FESURV	Pública Municipal	GO	Centro-Oeste	DINTER	Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste	51001012019P7	2005/2005	Interdisciplinar	5	5
UFPA	Pública Federal	PA	Norte	UNEMAT	Pública Estadual	MT	Centro-Oeste	DINTER	Desenvolvimento Sustentável no Tópico Úmido	15001016002P5	1977/1995	Interdisciplinar	5	6
UFRGS	Pública Federal	RS	Sul	UFMA	Pública Federal	MA	Nordeste	DINTER	Informática na Educação	42001013075P9	1995	Interdisciplinar	6	7
UNESP-SJP	Pública Estadual	SP	Sudeste	UNIR	Pública Federal	RO	Norte	DINTER	Letras	33004153015P2	1979/1991	Letras	5	6
PUC-SP	Privada sem fins lucrativos	SP	Sudeste	UNEMAT	Pública Estadual	MT	Centro-Oeste	DINTER	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	33005010023P2	1970/1979	Letras	5	5
UNESP-BAU	Pública Estadual	SP	Sudeste	FESURV	Pública Municipal	GO	Centro-Oeste	DINTER	Ciência e Tecnologia de Materiais	33004056083P7	2003/2003	Materiais	5	6
INCA	Pública Federal	SP	Sudeste	IMIP	Privada	PE	Nordeste	DINTER	Oncologia	31061010001P9	2004/2004	Medicina I	5	5
UNIFESP	Pública Federal	SP	Sudeste	UNCISAL	Pública Estadual	AL	Nordeste	DINTER	Saúde Baseada em Evidências	33009015045P8	1986/1986	Medicina I	5	5
UCPEL	Privada sem fins lucrativos	RS	Sul	FITS	Privada	AL	Nordeste	MINTER	Saúde e Comportamento	42006015004P6	2001/2008	Medicina I	5	4
UNESC**	Privada sem fins lucrativos	SC	Sul	UNESC***	Privada	ES	Sudeste	MINTER	Ciências da Saúde	41015010003P2	2004/2006	Medicina I	5	6
IMIP	Privada	PE	Nordeste	UNCISAL	Pública Estadual	AL	Nordeste	DINTER	Saúde Integral	25005014001P2	1993/2005	Medicina II	5	5
UNIFESP	Pública Federal	SP	Sudeste	UNIRIO	Pública Federal	RJ	Sudeste	DINTER	Medicina (Ginecologia)	33009015014P5	1977/1977	Medicina III	5	4
UNESP-BOT	Pública Estadual	USP	Sudeste	ESCS	Pública Distrital	DF	Centro-Oeste	MINTER	Ginecologia, Obstetrícia e Mastologia	33004064077P2	1996/1996	Medicina III	5	5
UEL	Pública Estadual	PR	Sul	IFMA	Pública Federal	MA	Nordeste	DINTER	Ciência Animal	40002012009P7	1992/2001	Medicina Veterinária	5	6
UNESP-JAB	Pública Estadual	SP	Sudeste	FESURV	Públicas Municipais	GO	Centro-Oeste	DINTER	Medicina Veterinária	33004102027P9	1999/1999	Medicina Veterinária	6	6
UNICAMP-PI	Pública Estadual	SP	Sudeste	UNIOESTE	Pública Estadual	PR	Sul	DINTER	Estomatopatologia	33003033009P4	1999/1999	Odontologia	6	6
UNICAMP-PI	Pública Estadual	SP	Sudeste	UNOCHAPECÓ	Comunitária	SC	Sul	DINTER	Odontologia	33003033003P6	1978/1983	Odontologia	7	7
USP-RP	Pública Estadual	SP	Sudeste	UNIMONTES	Pública Estadual	MG	Sudeste	DINTER	Odontologia Restauradora	33002029032P4	1997/2003	Odontologia	5	5
FOP	Pública Estadual	SP	Sudeste	UFES	Pública Federal	ES	Sudeste	DINTER	Saúde Pública	33002010067P7	1970/1970	Saúde Coletiva	5	6
FIOCRUZ	Pública Federal	RJ	Sudeste	IFMA	Pública Federal	MA	Nordeste	MINTER	Saúde Pública e Meio Ambiente	31010016015P0	2005/2005	Saúde Coletiva	5	5
UFRRJ	Pública Federal	RJ	Sudeste	UFRB	Pública Federal	BA	Nordeste	DINTER	Serviço Social	31001017066P9	1976/1994	Serviço Social	6	5
PUC-SP	Privada sem fins lucrativos	SP	Sudeste	CEFET-MG	Pública Federal	MG	Sudeste	DINTER	Ciências Sociais	33005010006P0	1973/1982	Sociologia	5	4
UERJ	Pública Estadual	RJ	Sudeste	UNIMONTES	Pública Estadual	MG	Sudeste	DINTER	Ciências Sociais	31004016020P8	1996/1999	Sociologia	5	5
UFPE	Pública Federal	PE	Nordeste	UNIVASF	Pública Federal	PE	Nordeste	DINTER	Sociologia	25001019012P9	1997/1995	Sociologia	5	6
UERJ	Pública Estadual	RJ	Sudeste	Faculdade Cathedral	Privada	MT	Centro-Oeste	MINTER	Sociologia	31004016060P0	2010/2010	Sociologia	5	6
				***	Universidade do Extremo Sul Catarinense									
				***	Centro Universitário do Espírito Santo									
				*	Fundação São José									

ANEXO D – ARTIGOS

Artigo 1.

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe

aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número X

3 de Junho 2019

ISSN 1068-2341

**Projetos DINTER: contribuição para a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação
no Brasil**

Flávia Melissa de Souza Moraes

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Universidade
Federal do Rio Grande do Sul



Maria Rosa Chitolina Schetinger

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Citação: Moraes, F. M. S. & Schetinger, M. R.C. (2019) Projetos DINTER: contribuição para a
expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil *Arquivos Analíticos de Políticas
Educativas*, 27 (nn) <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/nnnn>

Resumo: Este artigo investiga a influência dos projetos interinstitucionais de doutorado
(DINTER) na expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil. Esses projetos
representam uma flexibilização do sistema de pós-graduação. Neles, uma instituição de graduação
denominada promotora oferece uma turma do seu curso *stricto sensu* para outra instituição,
receptora. Para tal, primeiro foram analisados os projetos aprovados em três diferentes editais,

CAPES-SETEC e Novas Fronteiras, que vigoraram de 2007 a 2009, e o edital nº 13, publicado em 2011. Segundo, verificou-se entre 2009 e 2016 quais instituições receptoras criaram um novo curso de pós-graduação na mesma área do projeto anteriormente aprovado. Adicionalmente, para corroborar a relação de influência, foram observadas as informações prestadas anualmente pela instituição promotora durante a vigência do DINTER, e da instituição receptora, após esta criar o seu próprio curso. Os resultados apontam direta contribuição desses projetos para qualificação docente na criação de novos programas de pós-graduação, o que justifica a política pública em análise.

Palavras-chave: Projetos Interinstitucionais; Qualificação Docente; Pós-Graduação.

DINTER projects: contribution to the expansion of National System of Graduate in Brazil

Abstract: This article investigates the interinstitutional PhD projects (DINTER) influence on the National Graduate System expansion in Brazil. These projects are a graduate system flexibilization in which a graduate institution named promoter offers its *stricto sensu* course to another institution, receptor. For that, first it was analyzed the approved projects on three different calls for proposals, CAPES-SETEC and New Frontiers, that last from 2007 to 2009, and the nº 13 call, published on 2011. Second, from 2009 to 2016 it was checked the receptor institutions that had established their own courses in the same field of the previously approved projects. In addition, to corroborate the influence relation, it was observed the data annually informed by the promoter institution during the DINTER effectiveness, and the one communicated by the receptor institution after developing its own course. The results showed a direct contribution of these projects to the faculty qualification when conceiving new graduate courses, what justifies the public policy under analysis.

Keywords: Interinstitutional Projects; Teaching Qualification; Graduate Studies.

Proyectos DINTER: contribución a la expansión del Sistema Nacional de Postgrado en Brasil

Resumen: Este artículo investiga la influencia de los proyectos interinstitucionales de doctorado (DINTER) en la expansión del Sistema Nacional de Graduados en Brasil. Estos proyectos son un sistema graduado de flexibilización en el que una institución graduada llamada promotora ofrece su curso en sentido estricto a otra institución, la receptora. Para ello, primero se analizaron los proyectos aprobados en tres convocatorias de propuestas diferentes, CAPES-SETEC y Nuevas fronteras, que duraron de 2007 a 2009, y la convocatoria del número 13, publicada en 2011. En segundo lugar, de 2009 a 2016 se verificó las instituciones receptoras que habían establecido sus propios cursos en el mismo campo de los proyectos aprobados previamente. Además, para corroborar la relación de influencia, se observaron los datos informados anualmente por la institución promotora durante la efectividad de DINTER y la comunicada por la institución receptora después de desarrollar su propio curso. Los resultados mostraron una contribución directa de estos proyectos a la calificación de la facultad al concebir nuevos cursos de posgrado, lo que justifica la política pública que se está analizando.

Palabras-clave: Proyectos Interinstitucionales; Cualificación Docente; Postgrado.

Introdução

As regiões brasileiras apresentam explícitas desigualdades e duas delas são: o acesso à educação de qualidade e o estabelecimento de uma infraestrutura de pesquisa científica. Enquanto umas são desenvolvidas e possuem oferta de vagas na pós-graduação, outras necessitam de políticas

públicas que revertam seu atraso. Isso significa, em nossa compreensão, que as políticas públicas, sobretudo as de indução e financiamento da educação superior, são responsáveis diretamente pela criação de programas de pós-graduação (PPG) em regiões com poucas opções estruturais para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

Essas políticas de indução para a expansão e melhoria da educação brasileira são realizadas em sua totalidade pelo governo federal que as planejam e financiam. Os impactos dessas políticas são percebidos, há um monitoramento geral por parte dos gestores, mas seus detalhes podem não ser mensurados ou avaliados para justificar a continuidade desses investimentos.

Dentre os vários programas em andamento, destacamos os mestrados e doutorados interinstitucionais, e nosso objetivo é analisar essa política de indução dos doutorados interinstitucionais avaliando um dos seus principais objetivos: a formação de novos programas de pós-graduação nas instituições receptoras após a experiência de formação de seus docentes nessa modalidade de flexibilização da pós-graduação *stricto sensu*.

Mestrado e Doutorados Interinstitucionais

De acordo com Proença e Nenevé (2004), o sudeste brasileiro possui a melhor infraestrutura brasileira para o ensino e pesquisa e, por essa razão, não tem problemas em retroalimentar esse ensino e pesquisa com mais profissionais de qualidade. No entanto, regiões que não possuem o mesmo nível de infraestrutura como as centro-oeste e norte, acabam carentes de recursos humanos qualificados para o seu desenvolvimento.

Segundo estudo do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização social ligada ao Ministérios de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), é que de 1996 a 2014, houve desconcentração na titulação de doutores no Brasil com a região Sudeste passando de 89% para 60% do total. Além disso, todas as outras regiões cresceram relativamente quanto à sua participação de doutores titulados, sendo o resultado mais expressivo o da região Nordeste que saltou de 1% para 14%. (CGEE, 2016).

Em vista das dificuldades de expansão da pós-graduação nos anos 90, em 1996, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o Subprograma de Mestrado Interinstitucional do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT, com o objetivo de solucionar, de forma emergencial, o problema da capacitação, em nível de mestrado, de docentes de instituições de ensino superior, que estejam em regiões carentes de formação. (Nicolato & Silveira, 1997). Esse tipo de ação já estava sendo prevista como primordial no enfoque do I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG, 1975-1979) que trouxe como uma de suas diretrizes a expansão das universidades brasileiras tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre as diferentes áreas de conhecimento e regiões geográficas. De acordo com o PICDT, a formação de docentes em suas próprias IES seria mais eficiente em reduzir os desequilíbrios regionais na oferta de pós-graduação no que diz respeito à formação de recursos humanos. Segundo Nicolato e Silveira (1997), esta ação além da redução da dificuldade de deslocamento dos discentes para os grandes centros de ensino e pesquisa permitiria o desenvolvimento de uma infraestrutura de pesquisa e formação de “massa crítica” que envolveria os próprios professores e alunos das IES que recebem a formação.

Em 1999, o Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER) se tornou um produto independente devido a vários problemas enfrentados pelo PICDT com os órgãos governamentais de fomento e de capacitação de docentes do ensino superior. (Nicolato & Silveira, 1997). A partir do final dos anos 90, os projetos interinstitucionais tornaram-se produtos independentes e passaram a incluir o nível de doutorado – Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER). De acordo com a CAPES, o DINTER é conceituado como: “é uma turma especial de doutorado acadêmico conduzidas por uma instituição promotora nacional nas dependências necessariamente

de uma instituição de ensino e pesquisa receptora”⁴⁶. Dentre os objetivos específicos dos DINTER está um que se constitui no objeto de análise nesse artigo que é o de fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos programas de pós-graduação (PPG); nas instituições receptoras.

Na primeira década do ano 2000, a CAPES lançou alguns editais de indução de MINTER e DINTER para a formação de docentes ligados aos Institutos Federais de Educação, e outros relacionados às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entre os primeiros estão os Editais CAPES/SETEC firmados entre a CAPES e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) correspondentes aos anos de 2007 a 2009. O edital se referiu ao Programa de Apoio à Realização de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu Interinstitucionais para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nas modalidades de Mestrado (MINTER) e Doutorado Acadêmicos (DINTER).

O objetivo principal dos editais foi viabilizar a formação, em pós-graduação stricto sensu no país do pessoal permanente pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) que atualmente é composta por 64447 campi em funcionamento e reconhecida como centro de referência para os sistemas estadual, municipal e privado de educação profissional e tecnológica. Os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IF) oferecem cursos em todas as áreas de conhecimento e foram as receptoras dos projetos respondendo pela garantia de infraestrutura de ensino e pesquisa, apoio administrativo e obtenção de financiamento para viabilizar a execução do projeto. A CAPES em parceria com a SETEC, disponibilizou recursos de custeio e bolsas.

Por sua vez, os editais Novas Fronteiras foram criados em 2007 com o objetivo de aumentar a formação do número de doutores e o intercâmbio e mobilidade docente e discente dos programas das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste e atender ao proposto no V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), que previu ações visando à diminuição das desigualdades acadêmicas regionais e intra-regionais na pós-graduação. Esse plano previu recursos para a concessão de bolsas de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado, o desenvolvimento de laboratórios e mobilidade de docentes, por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) e do DINTER.

À época do lançamento desse programa, a Região Norte detinha somente 2,7 % dos PPG com doutorado no país⁴⁸ e o objetivo primordial foi o de dobrar essa participação no cenário da pós-graduação nacional e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade dos programas de pós-graduação então existentes. Atualmente, segundo dados da Plataforma Sucupira, a Região Norte possui aproximadamente 4,6 % dos PPG com doutorado.

A partir de 2011, a submissão de projetos DINTER começou a ser realizada dentro de calendário estabelecido pela CAPES. Além disso, o edital de 2011 trouxe a possibilidade de submissão de projetos internacionais com a oferta de uma turma de PPG brasileiro de excelência a ser oferecida a uma instituição estrangeira, levando-se em conta a pertinência, solidariedade e prioridade em termos geopolíticos e visando internacionalizar ainda mais a pós-graduação brasileira.

Metodologia

Utilizou-se primordialmente pesquisa bibliográfica e documental por meio de metodologia mista que conjugou aspecto quantitativos e qualitativos. Os dados analisados foram referentes aos

⁴⁶ Recuperado de <http://www.capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>.

⁴⁷São 38 IF presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além de outras instituições que também oferecem educação profissional em todos os níveis: 2 CEFET, 25 escolas vinculadas a Universidades, Colégio Pedro II e UTFPR (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em 04/09/2017).

⁴⁸GeoCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas. Recuperado de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

projetos DINTER aprovados pela CAPES nos editais CAPES/SETEC 2007 a 2009; Novas Fronteiras 2007 a 2009, edital DINTER 2011⁴⁹. Posteriormente, verificou-se quais das instituições receptoras que participaram desses editais que também submeteram pedidos de abertura de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, chamados de Aplicativos de Cursos Novos (APCN). O período de tempo analisado nos APCN foi de 2009 a 2016. Considerou-se a análise de APCN enviado por IES com projetos DINTER ainda em curso pelo fato dos intercâmbios e cooperações docentes propiciados pelos projetos já poderem influenciar na formação de novos PPG. Os dados foram armazenados nos sistemas de informática da CAPES, entre eles a Plataforma Sucupira. Adicionalmente, analisou-se informações que são prestadas anualmente por todos os programas de pós-graduação no Módulo Coleta da Plataforma Sucupira pelas IES que atuaram como promotoras e receptoras de DINTER para corroborar mais uma vez a relação de influência dos DINTER na formação de novos programas. O material obtido permitiu análises quantitativas como a distribuição geográfica e regime jurídico dos projetos DINTER aprovados. Adicionalmente, também propiciou análises qualitativas, como as relativas às informações prestadas anualmente na Plataforma Sucupira pelos PPG promotores e os novos PPG das receptoras. Nessas informações anuais foram analisados os quesitos referentes à “Proposta”, itens “Histórico e Contextualização do Programa”, “Intercâmbios”, “Solidariedade, Nucleação e Visibilidade” e “Inserção Social” para a verificação de menções e referência ao desenrolar dos projetos DINTER já finalizados ou em curso. Por fim, também foram verificadas as fichas das últimas três avaliações periódicas realizadas pela CAPES (trienal 2010, trienal 2013 e quadrienal 2017) dos PPG envolvidos.

Resultados e Discussão

Panorama dos projetos aprovados

Dentre os editais CAPES/SETEC, foram aprovados 11, 20 e 17 projetos submetidos nos anos de 2007, 2008 e 2009, respectivamente. Na somatória desses 3 anos, houve a participação de 28 diferentes IES promotoras e 33 diferentes IES receptoras. De acordo com a Figura 1, a maioria das instituições promotoras de DINTER foram instituições públicas federais situadas na região Sudeste, seguidas pela região Nordeste de mesmo regime jurídico. De acordo com os editais CAPES/SETEC, para oferecer DINTER era necessário o PPG possuir nota 5, o que explica a grande participação do Sudeste já que possuíam PPG mais consolidados. Adicionalmente, as instituições nordestinas também foram a maioria das receptoras, aproveitando a oportunidade de qualificação (Figura 2). A região Nordeste possui hoje aproximadamente 15,4% do total de PPG com doutorado acadêmico, apresentando crescimento de aproximadamente 68% no seu número de doutorados entre 2000 e 2016 (GeoCAPES)⁵⁰.

Em relação aos editais Novas Fronteiras, o qual ofertou somente o nível de doutorado (DINTER), pela Figura 1, vê-se que a maioria das instituições ofertantes foram de instituições públicas estaduais – dentre essas estão principalmente as estaduais paulistas que possuem grande quantidade de PPG consolidados –, mas também quase a metade foi ofertada por IES públicas federais. De 2007 a 2009, 35 diferentes IES participaram como promotoras tendo sido aprovados 78 projetos.

A região Nordeste foi a que mais atuou como receptora (Figura 2). O restante dos projetos aprovados nos editais Novas Fronteiras foi praticamente dividido entre as regiões Centro-Oeste e Norte, contando com a participação de instituições públicas estaduais. De 2007 a 2009, 34 diferentes IES participaram como receptoras, todas instituições públicas.

⁴⁹ Editais recuperados de <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter>.

⁵⁰ GeoCAPES. Recuperado de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

Em relação ao edital de 2011, 35 diferentes IES participaram como promotoras e 38 diferentes IES participaram como receptoras. De acordo com as Figura 1 e 2, houve participação de IES com regimes jurídicos mais variados e, pudemos evidenciar a participação de instituições privada e comunitária na região sul como promotoras e como receptoras.

A maior parte dos projetos DINTER aprovados para os IF foram nas grandes áreas de Ciências Exatas e Multidisciplinar (aproximadamente 58%), seguidas das Ciências Agrárias (aproximadamente 27%) (Tabela 1). Esse fato explicita a especialização antecedente dos IF nas áreas tecnológicas como as Engenharias e o seu antigo papel de escolas agrícolas.

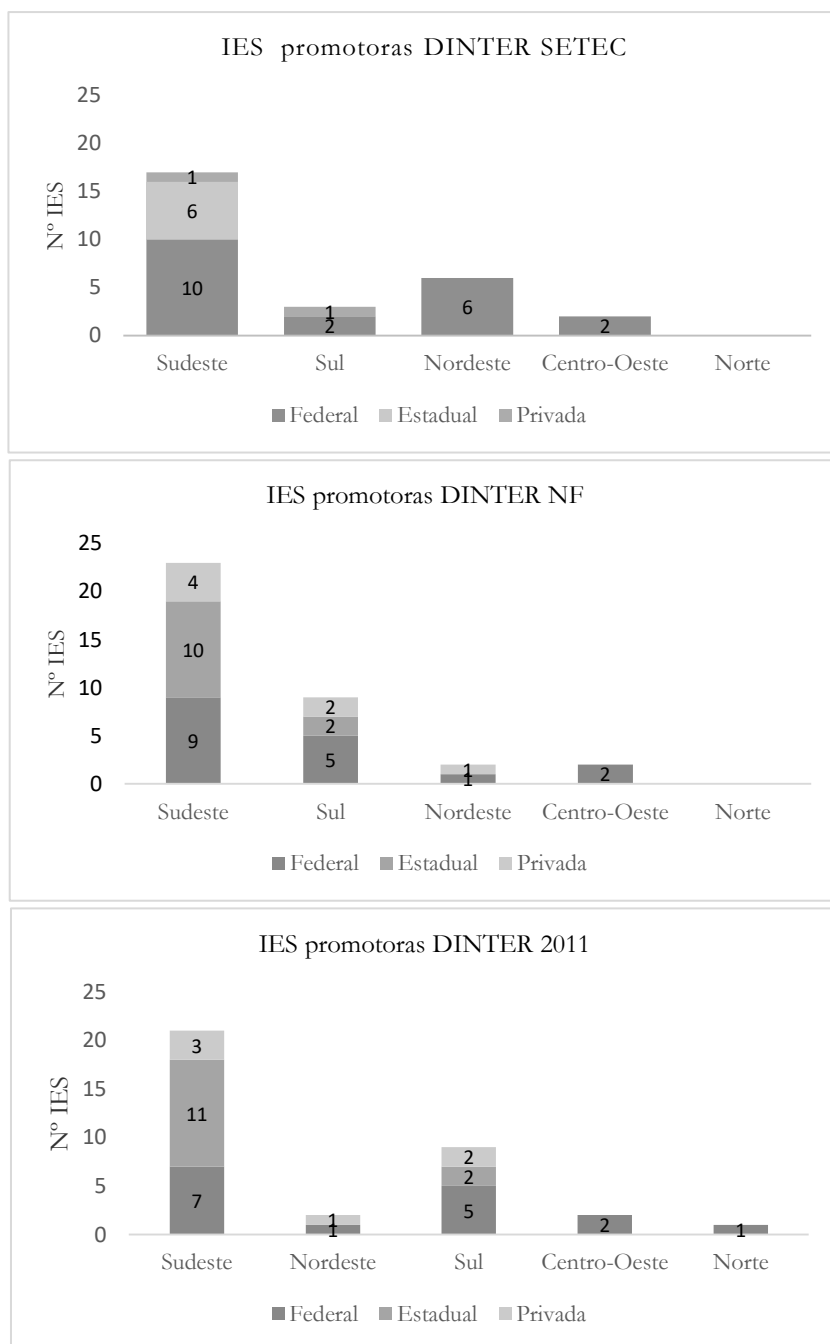


Figura 1. Número de IES promotoras de DINTER aprovados nos Editais CAPES/SETEC e Novas Fronteiras de 2007 a 2009 e Edital 2011, por região geográfica e regime jurídico.

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

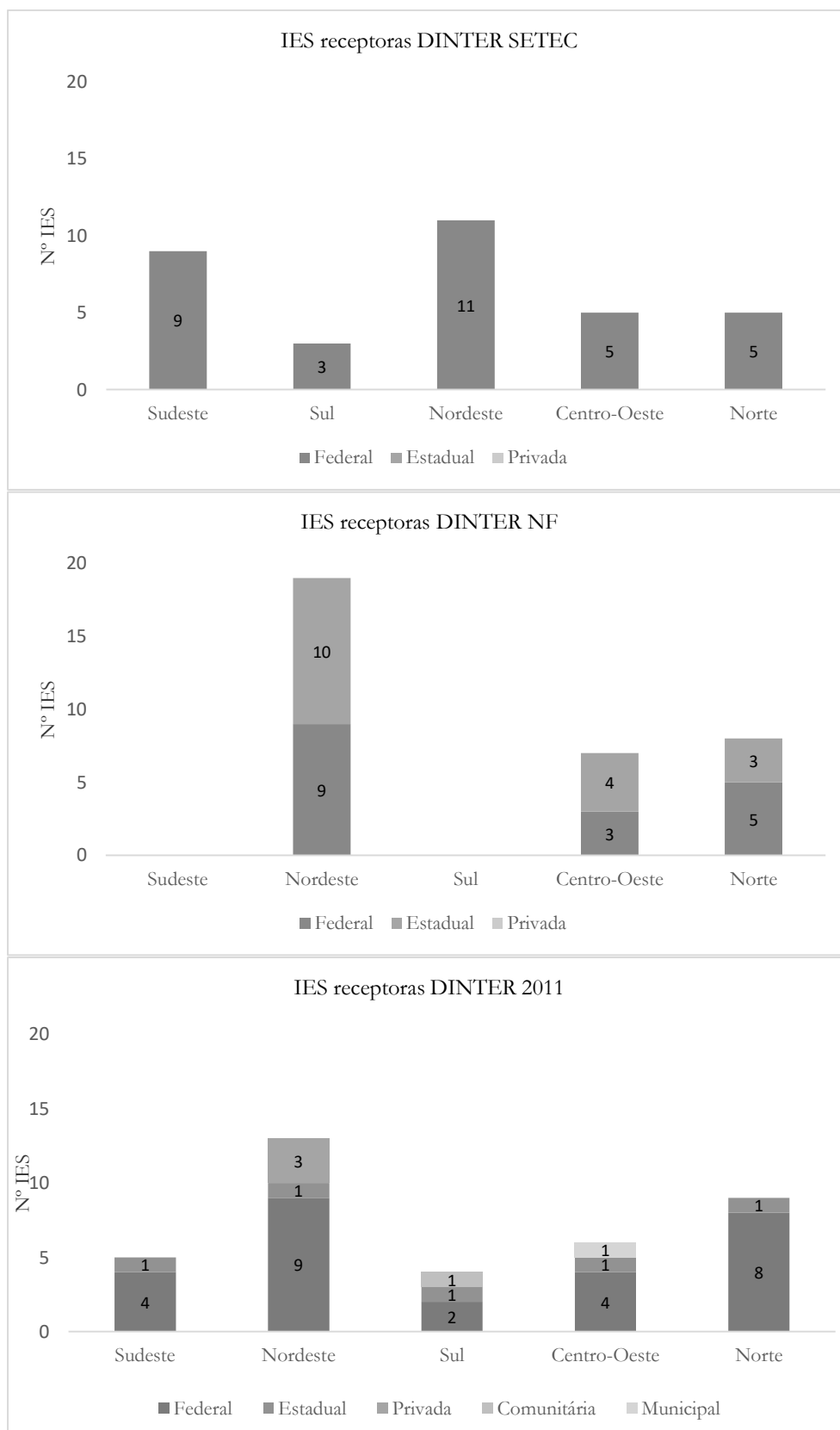


Figura 2. Número de IES receptoras de DINTER aprovados nos Editais CAPES/SETEC e Novas Fronteiras de 2007 a 2009 e Edital 2011, por região geográfica e regime jurídico.

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Ao contrário dos SETEC, os editais Novas Fronteiras tiveram mais projetos aprovados em relação à grande área de Letras e Humanidades, com as áreas de Linguística e Literatura, Administração, Comunicação e Informação e Geografia; seguida da grande área de Ciências da Vida, com as áreas de Medicina I, II e Enfermagem (Tabela 1). Adicionalmente, a grande área Multidisciplinar esteve presente com quatro projetos na área de Ensino. Dessa forma, vê-se que as áreas predominantes dos projetos mudaram porque o público alvo dos projetos também mudou, ou seja, ao contrário dos IF, as IES da região Norte estavam investindo nas áreas de Humanidades. Por sua vez, a maior parte dos projetos de 2011 foi direcionada à grande área de Humanidades (Tabela 1), principalmente as áreas de Administração, Direito, Educação e Geografia.

Tabela 1

Distribuição dos projetos DINTER aprovados em relação aos Colégios nos quais são agregadas as áreas de avaliação da CAPES.

Colégio	Nº de projetos aprovados		
	SETEC	Novas Fronteiras	2011
Humanidades	7 (15%)	33 (42%)	31 (53%)
Ciências da Vida	13 (27%)	29 (37%)	15 (25%)
Ciências da Terra, Exatas e Multidisciplinar	28 (58%)	16 (21%)	13 (22%)

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Influência dos projetos na criação de novos PPG nas IES receptoras

De acordo com Alves e Del Pino (2015), durante o período de 2000 a 2013, os IF submeteram à avaliação da CAPES, 143 propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu*. Em adição a esses dados, pudemos verificar pela Plataforma Sucupira que durante o período de 2014 a 2016, os IF submeteram 194 propostas, aproximadamente 35% a mais que nos 14 anos precedentes. Esse grande aumento na submissão de propostas pelos IF está relacionado com um de seus objetivos expressos na Lei 11.892/2008, mais especificamente o seu artigo 7º que preconiza que a oferta profissional deve ser oferecida em todos os níveis e o inciso IV, alínea “e”, que explicita o oferecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a inovação tecnológica e contribuição ao desenvolvimento econômico e social. (Lei nº 11.892, 2008).

Como resultado das análises que detectaram a influência dos DINTER na submissão de seus APCN, os IF conseguiram a recomendação de 6 deles (Quadro 1). A maioria dos APCN submetidos foram da modalidade de mestrado profissional (MP).⁵¹ Um dos aspectos mais citados nas propostas foi sobre a necessidade de qualificação dos profissionais que estão à frente do processo produtivo para que possam, ao mesmo tempo, se requalificar e trazer para a pesquisa nas IES os principais problemas enfrentados pelas empresas relacionados aos processos produtivos do

⁵¹ O mestrado profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

dia a dia. Outro argumento foi sobre a demanda estratégica do país em relação a alguns profissionais de áreas específicas como Engenharias e Ciências Agrárias que se constituíam no foco de do ensino dos antigos CEFET.

Quadro 1

Propostas recomendadas de cursos novos de pós-graduação stricto sensu (APCN) induzidas pelos DINTER SETEC e submetidas à CAPES pelos IF no período de 2011 a 2016. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Edital SETEC	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Novo PPG Recep.	Área Avaliação	Cursos Novo PPG/Ano Recomendação
01/2007	UFSC ⁽²⁾	Engenharia Civil	CEFET-MG ⁽⁴⁾	Engenharia Civil	Engenharias I	DO / 2016
01/2007	UFPE ⁽³⁾	Engenharia de Produção	UTFPR ⁽²⁾	Engenharia de Produção	Engenharias III	DO / 2012
01/2008	UNESP-JAB ⁽¹⁾	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM ⁽¹⁾	Produção Vegetal	Ciências Agrárias I	MP / 2015
001/2008	UNIRIO ⁽¹⁾	Artes/Música	UFRN ⁽³⁾	Música	Artes / Música	ME / 2012
004/2009	UFMG ⁽³⁾	Recursos Naturais	IFRN ⁽³⁾	Uso Sustentável de Recursos Naturais	Ciências Ambientais	MP / 2014
01/2007	UFRGS ⁽²⁾	Informática na Educação	IFF ⁽¹⁾	Ensino e suas Tecnologias	Interdisciplinar	MP / 2016

Nota: Regiões Geográficas: (1) Sudeste; (2) Sul; (3) Nordeste; (4) Centro-Oeste; (5) Norte.

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Como visto acima, a verticalização do ensino, ou seja, o oferecimento de cursos de todos os níveis educacionais, consiste aspecto primordial dos IF e permite maximizar o uso dos recursos físicos e humanos nos diferentes níveis de ensino com o aprimoramento da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, quando houve proposição de PPG o objetivo foi aprofundar os conhecimentos científicos adquiridos na formação acadêmica.

Em relação aos APCN influenciados pelos editais Novas Fronteiras, obteve-se a recomendação de APCN de acordo com o Quadro 2. De forma geral, existiram algumas similaridades de situações na relação entre o DINTER e os APCN submetidos e que foram retiradas dos instrumentos de coleta (projetos DINTER, pedidos de aprovação de APCN e informações anuais do Coleta de Dados da Plataforma Sucupira) e classificadas abaixo:

g) **O DINTER ainda não havia finalizado, porém o PPG aproveitou a demanda local, o intercâmbio e consultoria da promotora para poder confeccionar um bom APCN.**

Exemplos: UNESP-MAR e UFC que resultou no PPG em Ciência da Informação da UFC, e UFRJ e UFC que resultou no PPG em Ciências Morfofuncionais da UFC;

h) **O DINTER ainda não havia finalizado, porém o PPG aproveitou o intercâmbio e consultoria da promotora para submeter APCN em associação com a participação de docentes do promotor como parte temporariamente do corpo docente permanente do novo PPG.** Dentro dessa estratégia de cooperação, o PPG em associação seria desativado após a recomendação do programa da receptora, sendo o corpo docente substituído pelos docentes locais titulados pelo DINTER. Um exemplo dessa ação foi o PPG em Matemática, mestrado acadêmico, recomendado em 2010 pela FUFSE em associação temporária com a UFPE. Em 2011, as duas IES também começaram projeto DINTER na mesma área e, de acordo com informações prestadas no Coleta 2013 do PPG da FUFSE, o projeto estava possibilitando que o novo programa se fortalecesse com o apoio de um programa já consolidado e que formasse doutores para que a FUFSE pudesse ter PPG independente, o qual foi recomendado em 2016;

i) **Os docentes titulados pelo DINTER lideraram proposta de curso novo e essa foi recomendada em outro *campus* da instituição.** Exemplo: DINTER entre a UFMG e UFBA, que foi oferecido para *campus* da UFBA de Vitória da Conquista. Após a titulação, egressos do DINTER lideraram a criação do PPG em Saúde Coletiva nesse *campus*. Hoje, esse PPG conta com 4 docentes permanentes egressos do DINTER;

j) **O DINTER foi finalizado e, posteriormente, a receptora conseguiu a recomendação do APCN:** DINTER entre UFU e UNIFAP em Educação tituló os docentes em 2014 e a recomendação da proposta do PPG em Educação da UNIFAP foi obtida em 2016;

k) **O PPG já é recomendado e os titulados pelo DINTER irão fortalecer o PPG.** Exemplo do PPG em Letras da UFAM que segundo informações do seu Coleta 2013 afirmou que os novos docentes titulados substituiriam pesquisadores que estavam se aposentando e, com isso, renovariam o corpo docente. Outro exemplo é o projeto USP-RP e UFPB (Enfermagem), no qual o fortalecimento do mestrado acadêmico pelas colaborações ensejou a aprovação do curso de doutorado na UFPB. Por fim, o DINTER entre UFU e UFT que propiciou a recomendação do mestrado acadêmico em Geografia da UFT;

l) **Melhoria do corpo docente para a graduação, além da submissão de APCN:** o projeto entre a UFRN e UERN qualificou docentes para cursos de graduação na área de saúde da receptora e para fortalecer futuramente o seu mestrado acadêmico em Ciências da Saúde.

Em relação aos 80 projetos DINTER aprovados e relacionados ao Edital 2011, teve-se a aprovação de APCN de acordo com o Quadro 03. Análogo a maioria dos APCN relacionados aos DINTER Novas Fronteiras, a maioria dos APCN relacionados aos DINTER 2011, também foram recomendados durante a execução dos projetos. Toda a documentação analisada aponta para a contribuição significativa da cooperação e intercâmbio dos DINTER na recomendação dos PPG.

Adicionalmente, houve submissão de proposta de APCN em associação com a mesma promotora do DINTER, como se o DINTER fosse parte de um projeto maior e estratégico para a consolidação do PPG da receptora. Um exemplo foi o PPG em Administração da UFG, recomendado como associação temporária entre a UFG e a UnB, sendo essa última também promotora de um DINTER aprovado em 2011. Para o PPG em associação temporária houve a cessão de alguns professores para atuarem de forma compartilhada nesse novo programa da UFG e previa que a medida que os discentes do DINTER fossem adquirindo o título de doutor e tivessem os requisitos necessários para se credenciarem no programa, eles o fariam de forma a ocorrer, a partir de 2017, o desligamento dos professores da UnB. Sendo assim, três egressos do DINTER já foram credenciados no PPG da UFG. A UNIOESTE também conseguiu recomendar um PPG em associação temporária com a UNICAMP-PI na área de Odontologia. De acordo com a proposta de APCN a associação temporária entre as duas IES ocorreria por 3 anos e visava o amadurecimento científico progressivo do corpo docente da UNIOESTE a fim de que ela pudesse

se emancipar-se da cooperação da UNICAMP, e que esse novo daria continuidade à parceria feita com a UNICAMP quando do DINTER.

Quadro 2

Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos DINTER Novas Fronteiras e submetidas à CAPES no período de 2010 a 2016. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Ed. NF	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APC N	Nível	Nome novo curso
2007	UNISINOS (2)	Ciências da Comunicação	UFPI ⁽³⁾	Comunicação e Informação	2010	MA	Comunicação
2008	UFMG ⁽¹⁾	Geografia	UFPI ⁽³⁾	Geografia	2010	MA	Geografia
2009	UFRJ ⁽¹⁾	Letras (Ciências da Literatura)	UEMA ⁽³⁾	Linguística e Literatura	2015	MA	Letras
2009	UFRGS ⁽²⁾	Letras	UEMS ⁽⁴⁾	Linguística e Literatura	2010	MA	Letras
2007 e 2008	PUC-SP ⁽¹⁾	Educação Matemática	UEPA ⁽⁵⁾	Ensino	2014	MP	Ensino de Matemática
2007	UFBA ⁽³⁾	Ensino, Filosofia e Hist. das Ciênc.	UEPB ⁽³⁾	Ensino	2012	MA	Ensino de Ciênc. e Ed. Mat.
2009	UFRN ⁽³⁾	Ciências da Saúde	UERN ⁽³⁾	Medicina II	2011	MA	Saúde e Sociedade
2009	UFMG ⁽¹⁾	Saúde Pública	UFBA ⁽³⁾	Saúde Coletiva	2015	MA	Saúde Coletiva
2009	UFRJ ⁽¹⁾	Ciências Morfológicas	UFC ⁽³⁾	Ciências Biológicas II	2013	MA/DO	Ciências Morfofuncionais
2009	UNESP ⁽¹⁾	Ciência da Informação	UFC ⁽³⁾	Comunicação e Informação	2015	MA	Ciência da Informação
2007	UERJ ⁽¹⁾	Psicologia Social	UFMA ⁽³⁾	Psicologia	2011	MA	Psicologia
2009	UFC ⁽³⁾	Linguística	UFMA ⁽³⁾	Linguística e Literatura	2013	MA	Letras

2009	INCA ⁽¹⁾	Atenção em Câncer	UFPA ⁽⁵⁾	Medicina I	2010	MA	Oncologia
2009	INCA ⁽¹⁾	Atenção em Câncer	UFPA ⁽⁵⁾	Medicina I	2013	DO	Oncologia e Ciências Médicas
2009	USP ⁽¹⁾	Odontologia (Dentística)	UFPA ⁽⁵⁾	Odontologia	2016	DO	Odontologia
2007	UFBA ⁽³⁾	Ensino, Filosofia e Hist. das Ciênc.	UEPB ⁽³⁾	Ensino	2013	DO	Ensino de Ciênc. e Ed. Mat.
2009	USP-RP ⁽¹⁾	Enfermagem	FUFSE ⁽³⁾	Enfermagem	2013	MA	Ensino de Ciênc. e Mat.

Nota: Regiões Geográficas: (1) Sudeste; (2) Sul; (3) Nordeste; (4) Centro-Oeste; (5) Norte.

Quadro 2 (Cont.)

Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos DINTER Novas Fronteiras e submetidas à CAPES no período de 2010 a 2016. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Ed. NF	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APC N	Nível	Nome novo curso
2009	UFPE ⁽³⁾	Matemática	FUFSE ⁽³⁾	Matemática	2010	MA	Matemática
2009	UFPE ⁽³⁾	Matemática	FUFSE ⁽³⁾	Matemática	2016	MA	Matemática
2009	UFF ⁽¹⁾	Geografia	UNEMAT ⁽⁴⁾	Geografia	2014	MA	Geografia
2008	UFU ⁽¹⁾	Geografia	UFT ⁽⁵⁾	Geografia	2010	MA	Geografia
2008	UFBA ⁽³⁾	Arquitetura e Urbanismo	UFPB ⁽³⁾	Arquit. e Urbanismo	2013	DO	Arquit., Urban. e Design
2009	USP ⁽¹⁾	Odontologia Dentística	UFPA ⁽⁵⁾	Odontologia	2015	DO	Odontologia

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018)

Quadro 3

Propostas recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos DINTER 2011 e submetidas à CAPES no período de 2011 a 2016. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	Ano	Nível	Nome novo curso
UFPR ⁽²⁾	Educação	UFAC ⁽⁵⁾	Educação	2013	MA	Educação
UnB	Administração	UFG ⁽⁴⁾	Administração	2013	MA	Administração
UNICAMP ⁽¹⁾	Educação	UFOPA ⁽⁵⁾	Educação	2013	MA	Educação
UNESP-PP ⁽¹⁾	Geografia	UFPA ⁽⁵⁾	Geografia	2015	DO	Organ. e Gestão do Território
PUC-MG ⁽¹⁾	Tratamento da Info. Espacial	UNIMONTES ⁽¹⁾	Geografia	2013	MA	Geografia
UNICAMP ⁽¹⁾	Estomatopatologia	UNIOESTE ⁽²⁾	Odontologia	2012	MA	Odontologia
UFPR ⁽²⁾	Geografia	UNIR ⁽⁵⁾	Geografia	2014	DO	Geografia
PUC-RS ⁽²⁾	Educação	UNIT ⁽³⁾	Educação	2013	DO	Educação
UFSC ⁽²⁾	Direito	UNOCHAPECÓ ⁽²⁾	Direito	2014	MA	Direito
UFPR ⁽²⁾	Geografia	UNIR ⁽⁵⁾	Geografia	2013	DO	Geografia
UFSC ⁽²⁾	Direito	UNOCHAPECÓ ⁽²⁾	Direito	2014	MA	Direito

Nota: Regiões Geográficas: (1) Sudeste; (2) Sul; (3) Nordeste; (4) Centro-Oeste; (5) Norte.

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

De acordo com os dados apresentados, a região Sudeste foi a que mais conseguiu recomendar novos PPG derivados dos DINTER SETEC, seguida da região Nordeste. No entanto, a região Nordeste foi a que mais conseguiu aprovar projetos DINTER NF, enquanto a região Sul foi a que mais conseguiu aprovar novos PPG derivados dos projetos DINTER 2011.

Propostas influenciadas, mas não aprovadas

Da análise dos APCN submetidos pelos IF entre 2011 e 2016, concluiu-se que as propostas listadas no Quadro 4 foram diretamente influenciadas pela participação dos IF em projetos DINTER, mas não foram recomendadas. Em relação aos APCN influenciados pelos editais Novas Fronteiras não foram recomendados os APCN relacionados no Quadro 5. Quanto aos 59 projetos DINTER aprovados relacionados ao Edital 2011, o qual foi aberto a todos os temas e não direcionado a região geográfica em particular, os APCN relacionados que não foram recomendados estão relacionados no Quadro 6.

Quadro 4

Propostas não recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos projetos interinstitucionais submetidas à CAPES pelos IF no período de 2011 a 2016. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Ed. SETEC	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APCN	Nível	Nome APCN
2008	UNESP/JAB ⁽¹⁾	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM ⁽¹⁾	Ciências Agrárias I	2011	MP	Produção Vegetal
2008	UNESP/JAB ⁽¹⁾	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM ⁽¹⁾	Ciências Agrárias I	2014	MP	Produção Vegetal
2008	UNESP/JAB ⁽¹⁾	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM ⁽¹⁾	Ciências Agrárias I	2015	MP	Agronomia
2008	UNESP/JAB ⁽¹⁾	Agronomia (Ciência do Solo)	IFTM ⁽¹⁾	Ciências Agrárias I	2016	MP	Sistemas de Produção Agrícola
2008	UNESP/IS ⁽¹⁾	Engenharia Elétrica	IFMT ⁽¹⁾	Engenharias IV	2015	MP	Engenharia Elétrica e de Computação
2007	UFRGS ⁽²⁾	Informática na Educação	IFF ⁽¹⁾	Interdisciplinar	2013	MP	Informática Aplicada à Educação
2008	UFRGS ⁽²⁾	Desenvolvimento Rural	IFNMG ⁽¹⁾	Interdisciplinar	2013	MA	Agronomia
2008	UFRGS ⁽²⁾	Desenvolvimento Rural	IFNMG ⁽¹⁾	Interdisciplinar	2015	MP	Sustentabilidade e Produção Agropecuária

Ed. SETEC	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APCN	Nível	Nome APCN
2008	UFSC ⁽²⁾	Física	IFMA/MC ⁽³⁾	Astronomia/Física	2012	MA	Física Aplicada
2007	UFMG ⁽³⁾	Engenharia Elétrica	IFMA/MC ⁽³⁾	Engenharias IV	2012	MA	Engenharia Elétrica
2008	UFU ⁽¹⁾	Engenharia Mecânica	IFMA ⁽³⁾	Engenharias III	2012	MA	Engenharia Mecânica
2008	UFU ⁽¹⁾	Engenharia Mecânica	IFMA ⁽³⁾	Engenharias III	2015	MA	Engenharia Mecânica

Quadro 4 (Cont.)

Propostas não recomendadas de cursos novos de Pós-Graduação Stricto Sensu induzidas pelos projetos interinstitucionais submetidas à CAPES pelos IF no período de 2011 a 2016. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Ed. SETEC	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APCN	Nível	Nome APCN
2008	UFMG ⁽³⁾	Engenharia Elétrica	IFTO ⁽⁵⁾	Engenharias III	2013	MA	Engenharia Elétrica
2008	UFMG ⁽³⁾	Engenharia Elétrica	IFTO ⁽⁵⁾	Engenharias III	2014	MA	Engenharia Elétrica

2008	UFPE ⁽³⁾	Ciência da Computação	IFPB ⁽³⁾	Ciência da Computação	2015	MP	Computação Aplicada
2007	UFU ⁽⁴⁾	Engenharia Mecânica	IFG ⁽⁴⁾	Engenharias III	2016	MP	Tecnologia de Processos Sustentáveis

Nota: Regiões Geográficas: (1) Sudeste; (2) Sul; (3) Nordeste; (4) Centro-Oeste; (5) Norte.

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Quadro 5

Propostas influenciadas pela execução do Projeto Novas Fronteiras, mas que não foram recomendadas. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

Ed. NF	IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área Avaliação	APCN	Nível	Nome APCN
2008	UNICAMP ⁽¹⁾	Ciências Médicas	UFPI ⁽³⁾	Medicina I	2010	DO	Ciências e Saúde
2009	UFRJ ⁽¹⁾	Engenharia Mecânica	UEA ⁽⁵⁾	Engenharias III	2012 e 2013	MA	Engenharia Mecânica
2008	FGV ⁽¹⁾	Administração de Empresas	UEMA ⁽³⁾	Administração	2014	NP	Administração Pública
2009	UFMG ⁽¹⁾	Saúde Pública	UFBA ⁽³⁾	Saúde Coletiva	2014	MA	Interdisciplinar em Saúde
2009	UFC	Linguística	UFMA ⁽³⁾	Linguística e Literatura	2012	MA	Linguística
2008	UERJ ⁽¹⁾	Fisiop. Clín. e Experimental	UFMA ⁽³⁾	Medicina I	2013	DO	Medicina I
2008	USP ⁽¹⁾	Filosofia	UFMA ⁽³⁾	Filosofia	2016	MA	Filosofia

2009	FIOCRUZ ⁽¹⁾	Saúde Pública	UFPB ⁽³⁾	Saúde Pública	2010, 2011 e 2012	MA	Saúde Coletiva
2009	USP ⁽¹⁾	Enfermagem	FUFSE ⁽³⁾	Enfermagem	2011	MA	Enfermagem
2009	UNIBAN ⁽¹⁾	Educação Matemática	FUFSE ⁽³⁾	Ensino	2016	DO	Ensino de Ciências e Mat.
2009	UFU ⁽¹⁾	Educação	UNIFAP ⁽⁵⁾	Educação	2014	MA	Educação
2009	UFSM ⁽²⁾	Ciën. Biol. (Bioquím. Tox.)	URCA ⁽³⁾	Ciências Biológicas II	2013 e 2016	DO	Bioprospecção Molecular

Nota: Regiões Geográficas: (1) Sudeste; (2) Sul; (3) Nordeste; (4) Centro-Oeste; (5) Norte.

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Quadro 6

Propostas influenciadas pela execução do DINTER 2011, mas que não foram recomendadas. MA: mestrado acadêmico, DO: doutorado acadêmico e MP: mestrado profissional.

IES Prom.	PPG Prom.	IES Recep.	Área de Avaliação	Ano	Nível	Nome APCN
UNISINOS ⁽²⁾	Educação	IFPI ⁽³⁾	Educação	2016	MP	Ensino de Mat., Ciênc. e Tecnologias
UFSCAR ⁽¹⁾	Eng. de Produção	UEPA ⁽⁵⁾	Engenharias III	2013 e 2016	MA	Engenharia de Produção
PUC-PR ⁽²⁾	Administração	UFERSA ⁽³⁾	Administração	2015 e 2016	MA	Administração
UnB	C. da Informação	UFES ⁽¹⁾	Comun. e Inform.	2015	MA	C. da Informação
PUC-RS ⁽²⁾	Comunicação Social	UFMA ⁽³⁾	Comun. e Inform.	2012 e 2015	MA	Comunicação
UFMG ⁽¹⁾	Parasitologia	UFMT ⁽⁴⁾	C. Biológicas. III	2015	DO	Imunolog. e Parasitolog. Básicas e Aplicadas
UFRJ ⁽¹⁾	História Social	UFRR ⁽⁵⁾	História	2013	MA	Hist. Social da Amazônia

Nota: Regiões Geográficas: (1) Sudeste; (2) Sul; (3) Nordeste; (4) Centro-Oeste; (5) Norte.

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Em relação aos pareceres das fichas das propostas de cursos novos não recomendadas e apresentadas pelas receptoras de DINTER, os três editais apresentaram comportamento semelhantes nos quesitos 1 e 3 da ficha de avaliação com a menor quantidade de pareceres negativos (Tabela 2). O primeiro quesito avalia o apoio institucional e infraestrutura oferecida para o funcionamento do PPG. O terceiro quesito trata da dimensão e regime de trabalho do corpo docente. Somente duas propostas submetidas pelos IF (Instituto Federal do Tocantins - IFTO e Instituto Federal do Maranhão - IFMA), 2 propostas das IES receptoras de DINTER Novas Fronteiras (Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e Universidade Federal do Maranhão - UFMA) e 2 propostas das IES receptoras de DINTER 2011 (UFMA e Universidade Federal de Roraima - UFRR) apresentaram alguma infraestrutura insuficiente para as atividades do curso.

O quesito “Proposta” — segundo quesito na ficha de avaliação — é um dos mais importantes pois nela o PPG prevê e justifica todas as suas atividades e o perfil do egresso a ser formado. É o

segundo quesito onde mais apareceram inconsistências e inadequações nos APCN como pode ser visto na Tabela 2. Os principais problemas apontados foram: a ausência ou inadequação de articulação entre áreas de concentração, linhas de pesquisa e a estrutura curricular; a estrutura curricular não era clara e com grade de disciplinas muito extensa; vaga descrição dos objetivos; algumas disciplinas possuíam ementas pouco detalhadas e bibliografia não era atualizada; proposta com perfil eminentemente acadêmico apesar da modalidade pretendida ter sido a profissional.

O quesito 3 avalia a dimensão e regime do corpo docente apresentou alguns problemas tais como: menos docentes permanentes do que o preconizado pela área; participação dos docentes não evidenciada, docentes sem experiência de orientação na pós-graduação *stricto sensu*, participação em mais de 3 PPG, entre outros. O último quesito (4) refere-se à produtividade intelectual e é, em geral, o mais valorizado, mas também com maior quantitativo de reprovações, com problemas como: produção intelectual abaixo do mínimo exigido pelas áreas de avaliação; participação em projetos de pesquisa de modo heterogêneo entre os docentes; alto número de projetos de pesquisa sem financiamento; produção pouco aderente à área e, no caso das propostas profissionais, com pouca produção técnica e tecnológica para justificar essa modalidade.

Tabela 2

Porcentagem de pareceres negativos por quesito da ficha de avaliação dos APCN não recomendados, mas cuja submissão foi influenciada pelos editais de DINTER.

Quesito Ficha APCN	SETEC	Novas Fronteiras	2011
1- Apoio institucional e infraestrutura	12,5 %	9,5 %	15,4 %
2- Proposta	68,7 %	61,9 %	76,9 %
3- Regime e Dimensão do Corpo Docente	37,5 %	42,9 %	46,1%
4- Produção Intelectual	93,7 %	71,4 %	84,6 %
Total de APCN não recomendados	16	21	13

Nota: Dados CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Outros aspectos dos DINTER

Conforme apontado pelos dados, pudemos ver os frutos da formação qualificada com egressos do DINTER já inseridos em alguns APCN, mesmo que não tenham sido recomendados,

como é o caso da proposta da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) que teve DINTER com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) na área de Administração e contou com a participação de três docentes titulados pelo projeto. De acordo com os relatos das IES envolvidas, este tipo de parceria possibilitou e possibilitará a consolidação desses novos PPG que forma criados somente com o nível de mestrado a obterem subsídios para a abertura dos seus doutorados. Bitencourt e Krahe (2003) ressalta que foi uma importante oportunidade trazida pelo DINTER para a qualificação profissional e fortalecimento das instituições por meio da cooperação e intercâmbio desses projetos:

Em primeiro lugar, queremos ressaltar a importância do DINTER para a formação do docente-pesquisador em serviço como uma oportunidade de fortalecimento institucional, de colaboração entre as instituições, de forma a “aprender com” e realizar atividades comuns que sejam relevantes para o crescimento dos envolvidos, permitindo o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão indissociavelmente. (Bitencourt & Krahe, 2003, p. 11).

Outras vantagens listadas pelas IES participantes desses projetos foram: o credenciamento dos titulados nos PPG fortaleceu o corpo docente e o programa ficou e / ou ficará mais robusto, houve bom relacionamento entre pró-reitorias de diferentes IES, o sucesso na execução dos projetos perpetuou colaborações e proporcionaram uma elevação do nível de conhecimento das realidades local e regional, entre outras.

Adicionalmente, os editais puderam levar a formação qualificada a regiões carentes pôde ser notada pelo oferecimento de projetos interinstitucionais a outros *campus* das IES que não os *campus* sede. Nesse contexto, pode-se citar o DINTER em Enfermagem que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ofertou para o *campus* de Divinópolis da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nesse caso sem envio de APCN até o momento; outro foi o DINTER em Parasitologia que a UFMG ofertou para docentes do *campus* Araguaia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), sendo o APCN ainda não recomendado e o DINTER que a Universidade Federal Fluminense (UFF) ofertou para o *campus* Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Além disso, as IES citaram em seus relatórios e propostas que com a implantação de um PPG na instituição, abrem-se portas para intercâmbios, parcerias e projetos com outras instituições, nacionais e internacionais, facilitando tanto a ida de discentes e professores, como a vinda, principalmente, de docentes com mais experiência em pesquisa. Isto novamente corroboraria com o engrandecimento das duas instituições envolvidas neste programa e indiretamente com a sociedade que as mantém.

Não foram apontadas dificuldades na execução dos projetos pelos envolvidos nas informações prestadas à Plataforma Sucupira, mas com certeza elas existem. Alguns autores mencionam as dificuldades orçamentárias com deslocamentos e a sobrecarga de trabalho para a o PPG promotor e para os discentes que também são professores nas receptoras. Por outro lado, Streck, Sudbrack e Zitkoski (2008) chamam a atenção de que a oportunidade e os propósitos de solidariedade de projetos como esse superam em muito o investimento feito. Mas de qualquer forma é importante o financiamento ocorra de forma regular e que a seletividade do campo das pesquisas seja feita de forma bem embasada e que a burocracia não seja um entrave que atrase os prazos estabelecidos. (Santos & Azevedo, 2009).

Alguns autores discutiram sobre vários aspectos do desenrolar dos projetos DINTER em suas Instituições: Torres (2014) compartilhou sua experiência como coordenadora de dois DINTER do PPG em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com as Universidades Federais da Paraíba (UEPB) e do Pará (UFPA) e concluiu pelo sucesso do projeto em formar novos profissionais na área da tradução, carente de recursos humanos, ainda

mais nas regiões Norte e Nordeste do país. Outros autores como Prado, Santana e Souza (2007) evidenciaram o eficiente papel de superação às desigualdades de acesso à formação *stricto sensu* e o fortalecimento local de lideranças científicas na área na região Amazônica propiciada pelos DINTER.

De forma geral, todos os autores que abordam a temática apontam para o viés extremamente coletivo, constituído de vários atores para a empreitada de um doutorado interinstitucional: órgãos governamentais e seus gestores, gestores das IES, docentes, discentes, etc., e que todos são agentes políticos e devem se mobilizar para o desenvolvimento científico e tecnológico regional:

A oportunidade conquistada individualmente pelos enfermeiros requer uma prática coletiva de estudos e de produção científica. O sucesso de cada um tem mais sentido na medida em que sejam capazes de contribuir para estimular e inserir outros no processo de produção do conhecimento, exercitando-se na prática de educar para a solidariedade, fundamentado nos princípios democráticos, buscando estratégias de inclusão e valorização coletiva. (Prado, Santana & Souza, 2007, p. 534).

Sob objetivo mais semelhante ao desse trabalho - melhor avaliação dos DINTER e melhor emprego dos recursos públicos - Piotto (2016) realizou estudo sobre o DINTER Novas Fronteiras por meio da correlação entre a perspectiva analítica do coordenador operacional do projeto e os princípios de eficiência, eficácia e efetividade da gestão pública. A autora chegou a uma conclusão convergente uma vez que verificou ser o DINTER uma política pública efetiva, uma vez que produziu transformações sociais e, segundo seus coordenadores, cumpriu a maior parte dos objetivos propostos dos editais.

Considerações Finais

Retomando o objetivo desse estudo que foi avaliar o impacto gerado por uma política pública educacional de indução na forma de projetos interinstitucionais como o DINTER, podemos afirmar que a grande procura anual por cursos dessa natureza reflete a persistente carência pela melhor qualificação profissional e a necessidade de cooperações e intercâmbios entre IES para a expansão em número e aumento da qualidade da pós-graduação brasileira.

Entre os dados evidenciados no trabalho (e esperados) foi a maior participação da região Sudeste como promotora. Por outro lado, a região Nordeste foi a região com maior participação como receptora, além de ter exercido papel destacado como promotora de projetos na própria região – foi a região que mais ofereceu projetos para a própria região, demonstrando capacidade, mesmo que limitada, de auto alimentação de sua pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente, a região Nordeste possui, aproximadamente, 15,4% do total de PPG com doutorado acadêmico, apresentando crescimento de aproximadamente 68% no seu número entre 2000 e 2016⁵²

Quanto a um dos principais objetivos dos DINTER que é a expansão da pós-graduação, verificou-se que os projetos influenciaram a formação de novos PPG, seja pela formação de docentes qualificados seja pelo intercâmbio, consultoria e, muitas vezes, compartilhamento do corpo docente nas propostas de cursos novos. Adicionalmente, constatou-se inserção profissional dos egressos nos novos PPG, já fazendo parte do corpo docente antes de sua recomendação.

De acordo com Porto, Maia, Brasil e Inoue (2003), os projetos interinstitucionais constituem novas alternativas para a qualificação de recursos humanos e de oportunidades de desenvolvimento de produção acadêmica para o fortalecimento das Universidades. Ainda segundo o autor, a internacionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação é obrigatória, mas os projetos de cooperação nacionais são vitais para o fortalecimento das IES, principalmente em um país de grande extensão territorial e de poucas e difíceis oportunidades como o Brasil.

⁵²GeoCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas. Recuperado de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

Podemos concordar com Torres (2014), quando escreveu que o DINTER proporciona um olhar estrangeiro e de mútuo aprendizado entre instituições promotoras e receptoras pela diferença de acesso à infraestrutura de pesquisa. De forma geral, ainda segundo essa autora, acontece uma verdadeira desterritorialização do conhecimento, mas com um viés positivo e de crescimento pessoal para todos os envolvidos.

Dessa forma, o grande avanço epistemológico desse trabalho é evidenciar que apesar dos projetos interinstitucionais já existirem desde 1996 (com o MINTER do PIDCT), essa flexibilização da pós-graduação *stricto sensu* ainda pode ser vista como uma verdadeira inovação no *modo operandis* da formação docente e da pós-graduação nas IES. Em vista disso e em relação à pesquisa levada a cabo de maneira interinstitucional, Veiga (2009) afirma essa inovação: "... além de produzir conhecimento coletivamente, construir uma outra possibilidade do trabalho de pesquisa em grupo distante da lógica dominante ...".

A despeito das limitações desse estudo, os resultados desses projetos de indução a solidariedade como os aqui estudados apresentaram resultados bastante encorajadores para que hajam frequentes e aperfeiçoadas edições, sempre tendo seus resultados monitorados e avaliados. Dessa forma, acredita-se que esse tipo de flexibilização no oferecimento da pós-graduação *stricto sensu* tem surgido como resposta às transformações sociais, políticas, culturais, tecnológicas e dificuldades de orçamento que colocam em discussão as formas tradicionais e individualistas de produção de conhecimento e formação de docentes.

Referências

- Alves, C. G. M., Pino, J.C. (2015). A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no contexto dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 5(4), 21-64. Recuperado de <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/411>.
- Bitencourt, L. P., Krahe, E. D. (2011). Universidade, pós-graduação e a docência universitária: Reflexões sobre a primeira experiência com DINTER em educação. *Anais do Congresso Internacional de Educação – Profissão Docente: Há futuro para este ofício?*, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil, 7. 1-15.
- CGEE. (2016). Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. *Mestres e doutores 2015: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. CGEE.
- I PNPG (1975-1979). *I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979*. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília. Recuperado de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.U. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.
- Nicolato, M. A., Silveira, R. M. (1997). Parceria entre IES na oferta de cursos de pós-graduação: A sondagem que embasou a concepção do Subprograma de Mestrado Interinstitucional. *INFOCAPES: Boletim Informativo da CAPES*, 5(1), 5-15. Recuperado de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info1_97.pdf
- Piotto, H. B. (2016). *O doutorado interinstitucional – Ação Novas Fronteiras (DINTER/NF) como política pública para a formação de pessoal de nível superior*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150163>.
- Porto, J. L. R, Maia, S., Brasil, W. & Inoue, G. H. (2003). REDAM – Rede das Universidades Amazônicas para desenvolvimento sustentável: Uma proposta de programa especial de pesquisa e pós-graduação. *Revista Ciência Educação e Cultura*, 1(1), 9-33.
- Prado, M. L., Backes, V. M. S., Santana, M. E. & Souza, M. L. (2007). Políticas públicas na formação em saúde: Contribuição da enfermagem para superação das desigualdades regionais brasileiras.

- Texto & Contexto Enfermagem*, 16(3), 531-5. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072007000300020>
- Proença, M. & Nenevé, M. (2004). Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1(1), 86-100.
- Santos, A. L. F. & Azevedo, J. M. L. (2009). 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*, 14(42), 534-550. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>
- Streck, D. R., Sudbrack, E. M., & Zitkoski, J. J. (2011). Produção acadêmica e impacto social: O potencial inovador e transformador de um mestrado interinstitucional (Minter). *Revista Brasileira de Pós-Graduação* 5(9), 126-145.
- Torres, M.H.C. (2014). Cooperação e parceria nacional no Brasil: Quase 10 anos de sucesso do doutorado interinstitucional. *Revista de Letras*, 2(33), 75-81.
- V PNPG. (2005-2010). *V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília. Recuperado de http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf.
- Veiga, I. P. A. (2009). Pesquisa Interinstitucional em parceria: um espaço de possibilidades formativas. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 47-59. <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3652>

Apêndice – Lista de significado das siglas das Instituições de Ensino Superior Brasileiras

CEFET-MG: Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais

FGV: Fundação Getúlio Vargas

FIOCRUZ: Fundação Oswaldo Cruz

FUFSE: Fundação Universidade Federal do Sergipe

IFF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

IFG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFMA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFMA-MC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *campus* Monte Castelo

IFNMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

IFPB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFTM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

IFTO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INCA: Instituto Nacional do Câncer

PUC-MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UEA: Universidade Estadual do Amazonas

UEMA: Universidade Estadual do Maranhão

UEMS: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UEPA: Universidade Estadual do Pará

UEPB: Universidade Estadual da Paraíba

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFCG: Universidade Federal e Campina Grande

UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFG: Universidade Federal de Goiás

UFMA: Universidade Federal do Maranhão

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UFOPA: Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFPI: Universidade Federal do Piauí

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRR: Universidade Federal de Roraima

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UNB: Universidade Federal de Brasília

UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP-IS: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – campus Ilha Solteira

UNESP-JAB: Universidade Federal Júlio de Mesquita Filho – campus Jaboticabal

UNESP-PP: Universidade Federal Júlio de Mesquita Filho – campus Presidente Prudente

UNIBAN: Universidade Bandeirante de São Paulo (Anhanguera)

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIFAP: Universidade Federal do Amapá

UNIMONTES: Universidade Estadual de Montes Claros

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIR: Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIT: Universidade Tiradentes

UNOCHAPECÓ: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

URCA: Universidade Regional do Cariri

USP: Universidade de São Paulo

USP-RP: Universidade de São Paulo – *campus* Ribeirão Preto

UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sobre as Autoras

Flávia Melissa de Souza Moraes

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

flaviabioq@gmail.com <http://orcid.org/0000-0001-7693-529X>

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília, Mestre em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) pela Universidade de Brasília, Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento das Ciências da Vida na Capes de 2011 a 2018. Analista em Ciência e Tecnologia da Capes desde 2008.

Áreas de interesse: avaliação da educação superior, qualificação docente, pós-graduação *stricto sensu*.

Maria Rosa Chitolina Schetinger

Universidade Federal de Santa Maria.

mariachitolina@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-5240-8935>

Bacharel em Biologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutora em Ciências (Bioquímica) pela Universidade Federal do Paraná.

Professora titular da Universidade Federal de Santa Maria e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Áreas de interesse: educação em ciências, cienciometria.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número X

dd de mm 2019

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em AAPE são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), Directory of Open Access Journals, Education Full Text (H.W. Wilson),

EBSCO Education Research Complete, ERIC, PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Kaizo Iwakami Beltrao, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch e Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de
Pernambuco Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e

Antônio Teodoro

Janeiro, Brasil	Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil	Universidade Lusófona Portugal
Suzana Feldens Schwertner	Debora Nunes	Lílian do Valle
Centro Universitário Univates Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Flávia Miller Naethe Motta	Alda Junqueira Marin	Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
	Dalila Andrade Oliveira	
	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil	

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid	Ana María García de Fanelli	Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile	Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina	Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Miguel Ángel Arias Ortega	Juan Carlos González Faraco	José Gregorio Rodríguez
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	Universidad de Huelva, España	Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Xavier Besalú Costa	María Clemente Linuesa	Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México
Universitat de Girona, España	Universidad de Salamanca, España	
Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España	Jaume Martínez Bonafé	José Luis San Fabián Maroto
	Universitat de València, España	Universidad de Oviedo, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la
Educación, UNAM, México

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña,
España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica
Nacional, México

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives

editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley,**

Molly Ott, Iveta Silova (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson
Bristol University

Gary Anderson

Gene V Glass

Gloria M. Rodriguez

New York University	Arizona State University	University of California, Davis
Michael W. Apple	Ronald Glass University of California, Santa Cruz	R. Anthony Rolle
University of Wisconsin, Madison		University of Houston
Jeff Bale	Jacob P. K. Gross	A. G. Rud
University of Toronto, Canada	University of Louisville	Washington State University
Aaron Bevanot SUNY Albany	Eric M. Haas WestEd	Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio
David C. Berliner	Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento	Janelle Scott University of California, Berkeley
Arizona State University		
Henry Braun Boston College	Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro	Jack Schneider University of Massachusetts Lowell
Casey Cobb	Aimee Howley Ohio University	Noah Sobe Loyola University
University of Connecticut		
Arnold Danzig	Steve Klees University of Maryland	Nelly P. Stromquist
San Jose State University	Jaekyung Lee SUNY Buffalo	University of Maryland
Linda Darling-Hammond	Jessica Nina Lester	Benjamin Superfine
Stanford University	Indiana University	University of Illinois, Chicago
Elizabeth H. DeBray	Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago	Adai Tefera
University of Georgia		Virginia Commonwealth University
David E. DeMatthews	Chad R. Lochmiller Indiana University	A. Chris Torres
University of Texas at Austin		Michigan State University
Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy	Christopher Lubienski Indiana University	Tina Trujillo
		University of California, Berkeley
John Diamond	Sarah Lubienski Indiana University	Federico R. Waitoller
University of Wisconsin, Madison		University of Illinois, Chicago
Matthew Di Carlo	William J. Mathis	Larisa Warhol
Albert Shanker Institute	University of Colorado, Boulder	University of Connecticut
Sherman Dorn	Michele S. Moses	John Weathers University of Colorado, Colorado Springs
Arizona State University	University of Colorado, Boulder	
Michael J. Dumas	Julianne Moss	Kevin Welner
University of California, Berkeley	Deakin University, Australia	University of Colorado, Boulder
Kathy Escamilla	Sharon Nichols	Terrence G. Wiley

University of Colorado, Boulder	University of Texas, San Antonio	Center for Applied Linguistics
Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev	Eric Parsons University of Missouri-Columbia	John Willinsky Stanford University
Melissa Lynn Freeman Adams State College	Amanda U. Potterton University of Kentucky	Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida
Rachael Gabriel University of Connecticut		Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Artigo 2: Submetido ao periódico “Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior” (UNICAMP-UNISO)

Projetos DINTER: breve discussão sobre egressos de três projetos interinstitucionais

Resumo: O estudo investiga a situação atual dos egressos de três projetos de doutorado interinstitucionais (DINTER) estimulados pela CAPES pelo Edital Novas Fronteiras 2009 e que deram origem a novos programas de pós-graduação. Analisaram-se várias informações acadêmicas e profissionais dos egressos (tempo de formação, orientações, atual inserção profissional), além de sua produção intelectual e coautorias com os orientadores. Os resultados obtidos apontam para bem-sucedida inserção profissional, com vários egressos atuando nos novos programas de pós-graduação, mas com baixa coautoria com os orientadores dos DINTER, o que aponta para produção essencialmente endógena.

Palavras-chave: projetos interinstitucionais. pós-graduação. avaliação de egressos.

DINTER projects: brief discussion on graduates of three interinstitutional projects

Abstract: The study investigates the current graduate’s situation of three interinstitutional PhD projects (DINTER) stimulated by CAPES by the New Frontiers 2009 call of proposals and that gave rise to new graduate programs. Several graduates academic and professional information (time of formation, orientation, current professional insertion) were analyzed, as well as their intellectual production and co-authoring with the advisors. The results obtained point to successful professional insertion, with several graduates working in the new postgraduate programs, but with low co-authoring with the DINTER advisors, which points to essentially endogenous production.

Keywords: interinstitutional projects. graduate studies. graduates evaluation.

Introdução

Os doutorados interinstitucionais (DINTER) foram criados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o objetivo principal de diminuir a disparidade regional brasileira no que diz respeito à formação de recursos humanos altamente

qualificados e, com isso, propiciar a criação de novos programas de pós-graduação (PPG). Segundo a Capes: “são turmas únicas de doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional), nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa”⁵³.

A intenção da Capes com esses projetos foi utilizar melhor o potencial de orientação dos programas de pós-graduação promotores e, dessa forma, atender às necessidades de universidades em expansão (REUNI), principalmente por docentes melhor qualificados. Além disso, a fundação, com a missão de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu*, teve que executar as ações elencadas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) que previu iniciativas visando à diminuição das desigualdades acadêmicas regionais e intra-regionais do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O Edital Novas Fronteiras de 2009 foi criado com os objetivos supracitados, visando aumentar a formação do número de doutores e o intercâmbio e mobilidade docente e discente dos programas das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste.

Avaliação de egressos da pós-graduação

Atualmente, a análise de políticas públicas em campos como o da educação é uma prática obrigatória em muitos países. Segundo Boschetti (2009), a ênfase na avaliação das políticas sociais adquiriu caráter gerencialista por volta dos anos 90 no Brasil como o instrumento capaz de determinar a relação custo-benefício dos investimentos governamentais. No entanto, entende-se que a aferição dessa relação não deve ser baseada unicamente em números rigorosos e que deve ser vista mais qualitativamente na forma como as políticas estão conseguindo reduzir disparidades e fornecer novas oportunidades, principalmente como os propiciados pelos projetos interinstitucionais.

Por outro lado, a avaliação de impacto das políticas públicas traz dificuldades em sua metodologia sendo a principal o isolamento de variáveis que não contribuiriam com o objetivo do programa. Enquanto alguns impactos são tangíveis, muitos outros podem ser difíceis de identificar, e muito menos de quantificar. Além do isolamento das variáveis, outra dificuldade é o grau de sucesso relativo do programa: dependendo do ponto de vista, o programa pode ter alcançado resultados satisfatórios, mas quando a análise é realizada de forma mais rigorosa, os benefícios podem não ter sido suficientes para justificar o investimento financeiro realizado no programa.

De acordo com Polcuch (2000), os objetivos de uma avaliação de impacto de programas relacionados à C&T são: obter mais conhecimento sobre os distintos impactos de C&T, ajudar na avaliação e financiamento de projetos e unidades de pesquisa e, em última instância, para apoiar a tomada de decisão em política científica e tecnológica contribuindo para os desenvolvimentos social e humano. Adicionalmente, esse autor também chama a atenção para o fato de que talvez seja mais importante distinguir entre o que se quer medir que é a efetividade do programa e o que acaba sendo realmente medido como, no caso da pós-graduação *stricto sensu* e C&T, o número de artigos em periódicos, patentes, alunos titulados, etc.

Em vista do dito acima, para os projetos DINTER utilizaram-se indicadores de impacto que são mais evidentes e que foram derivados dos objetivos desses projetos de indução: a formação de recursos humanos mais qualificados (titulados ou egressos), a produção de

⁵³ Informação disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>>. Acesso em: dez. 2018.

conhecimento que pode ser evidenciada pela produção bibliográfica e a inserção e atuação do egresso na pós-graduação.

Egressos do DINTER

Dentre os ganhos trazidos por esse modelo de flexibilização da pós-graduação pode-se citar, dentre outras, aquela que é a sua função primordial: qualificar docentes, ou seja, aumentar o número de doutores e a produção científica. Adicionalmente, o estreitamento de laços com as universidades mais importantes do país leva ao acesso à recursos acadêmicos e à participação em núcleos de pesquisa já consolidados com coautorias de trabalhos, o que poderá render como frutos a criação e consolidação de seus próprios núcleos de pesquisa em novas áreas e a formação de novos PPG.

O perfil do corpo discente desses projetos interinstitucionais é bastante variado, composto por docentes que podem estar há muito tempo sem atualização, candidatos de meia idade e docentes com muita experiência didática e de gestão, mas sem prática de pesquisa. De forma geral, os candidatos são diferentes dos que se apresentam para o curso regular, e que de outra forma não continuariam seus estudos em vista das dificuldades de acesso à pós-graduação: o PPG mais próximo pode estar a centenas de quilômetros de distância e a IES em que atuam como docentes não os liberaria de suas atividades acadêmicas dentre outras questões.

Para um projeto como o DINTER, é mais proveitoso saber se os egressos foram absorvidos pela academia e se estão atuando nela, ou seja, suas trajetórias subsequentes à titulação. Essa atuação profissional pode ter se limitado às atividades do docente na graduação, com melhores e mais aprofundadas aulas; como também pode ter qualificado o docente a fazer parte de um PPG e desenvolver pesquisas de ponta. Por essa razão, Velho e Veloso (2001) afirmam que a simples contabilização do número de titulados para medir o sucesso ou o fracasso de um programa não é suficiente e, por vezes, pode soar falso uma vez que deixa a dimensão da verdadeira inserção profissional desses egressos em segundo plano.

Dessa forma, o principal impacto analisado por esse trabalho é em relação ao impacto multiplicador ou nucleador trazido pelos projetos DINTER, mas também focalizado a trajetória dos egressos e a qualidade da sua formação, produção intelectual e o posicionamento dos mesmos, nos sistemas de ensino, pesquisa, serviços, ou seja, inserção no mercado de trabalho em geral. A avaliação da Capes já se propõe a medir os produtos resultantes da dinâmica interna dos programas – produção científica, produção técnica, desenvolvimento tecnológico e inserção social ativa – e deverá desenvolver estratégias para medir esses mesmos produtos para os egressos, ou seja, fora dos programas.

Dessa forma, a avaliação da trajetória dos egressos do DINTER será de grande importância para a avaliação da pertinência desses projetos em oferecer ensino de qualidade equivalente aos PPG originais e reafirmará a possível necessidade da manutenção dessas iniciativas de indução de redução das assimetrias.

Metodologia

Analisaram-se os egressos de três projetos DINTER que participaram do Edital Novas Fronteiras 2009. Os egressos foram titulados e participaram da criação de três novos PPG em suas IES. Esses novos PPG puderam ser criados em virtude da formação de docentes qualificados e/ou com a consultoria e influência do programa promotor dos DINTER. Os projetos foram: DINTER oferecido pelo PPG em Saúde Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) à Universidade Federal da Bahia – *campus* Anísio Teixeira de Vitória

da Conquista (CAT-UFBA); DINTER oferecido pelo PPG em Ciência da Informação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – *campus* de Marília (UNESP-MAR) à Universidade Federal do Ceará (UFC) associada às Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Federal da Paraíba (UFPB); e DINTER oferecido pelo PPG em Letras (Ciência da Literatura) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Os PPG criados a partir dos DINTER foram: PPG em Saúde Coletiva da UFBA – campus Anísio Teixeira em Vitória da Conquista (CAT-UFBA), PPG em Ciência da Informação da UFCA e PPG em Letras da UEMA.

Elaborou-se banco de dados com informações das Plataformas Lattes e Sucupira sobre as informações acadêmicas dos egressos. Em relação à formação acadêmica foram coletadas as seguintes informações: ano, área e IES de titulação na graduação e no mestrado. Quanto à atuação profissional, foram coletadas informações sobre número de orientações concluídas de mestrado e inserção profissional atual.

Quanto à produção intelectual (artigos em periódicos, livros e capítulos de livros) teve como ano de início 2010 até o final de 2018. Para as publicações em periódicos, foram coletadas as seguintes informações: título do trabalho, nome do periódico e ano de publicação. Com essas informações, buscou-se na Plataforma Sucupira o estrato *Qualis*⁵⁴ dos periódicos que tiveram publicações dos egressos referentes ao último quadriênio de avaliação periódica (2013 a 2016). Adicionalmente, todas as coautorias na produção intelectual dos egressos foram contabilizadas.

Resultados e Discussão

Informações Gerais

Analisaram-se três grupos de egressos correspondentes a três projetos DINTER oferecidos por ocasião do Edital Novas Fronteiras de 2009: esses três projetos propiciaram a recomendação de três novos programas de pós-graduação: PPG em Saúde Coletiva, nível de mestrado acadêmico, da UFBA (CAT-UFBA); PPG em Ciência da Informação, nível de mestrado profissional, da UFC e PPG em Letras, nível de mestrado acadêmico, da UEMA. Todos os novos PPG foram recomendados em 2015.

Em relação ao DINTER UFMG e UFBA, foram admitidos onze docentes do CAT-UFBA e o início das atividades formais ocorreu em agosto de 2010. Dos onze alunos, quatro alunos defenderam suas teses em 2013 e sete alunos defenderam em 2014. Os discentes possuíam formação em diferentes áreas da saúde evidenciando o caráter interdisciplinar intrínseco da Saúde Coletiva: 4 eram graduados em Farmácia, 3 em Nutrição, 3 em Enfermagem e 1 em Psicologia. Por sua vez, o DINTER entre a UNESP-MAR e a UFC, tituló três docentes da UFC e também contou a participação de docentes de outras duas IES: 2 docentes da UFCA e 2 docentes da UFPB; e todos os 7 discentes defenderam suas teses em 2014. Os discentes possuíam formação de graduação em áreas variadas como biblioteconomia, engenharia civil, física e administração, mas a maioria deles (cinco), cursou mestrado na área de ciência da informação. Por fim, o DINTER entre a UFRJ e a UEMA contemplou 11 docentes do Departamento de Letras que atuavam somente na graduação; sendo que 9 deles se titularam mestres por meio de um mestrado interinstitucional anterior com o mesmo programa da UFRJ.

⁵⁴ Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos PPG (artigos publicados em periódicos científicos). Foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf;jsessionid=eXJ0A+vOTs93BRbgojyHGNaU.sucupira-215>>.

Trajetórias de titulação dos egressos

De acordo com a Tabela 1, os egressos do DINTER UFMG/UFBA foram os que levaram o menor tempo para se titularem, em média, 42,2 meses desde a matrícula no doutorado até a titulação, mas tiveram uma maior variabilidade de datas de titulação. Por outro lado, os docentes do DINTER UFRJ/UEMA utilizaram, em média, 53,3 meses para a titulação. De qualquer forma, as três áreas de avaliação envolvidas (Saúde Coletiva, Comunicação e Informação e Literatura e Linguística) declararam em seus documentos de área que esses tempos de titulação podem ser considerados adequados (Documentos de Área)⁵⁵.

Adicionalmente, os discentes do DINTER UFMG/UFBA levaram 7,3 anos entre o final do mestrado e a titulação de doutorado. Ou seja, aguardaram a oportunidade de realizar o doutorado por aproximadamente 3,3 anos, em média. De forma quase análoga, os discentes do DINTER UNESP-MAR/UFC levaram aproximadamente 8 anos entre o final do mestrado e a titulação do doutorado, aguardando por volta de 4 anos para começar o doutorado. Por sua vez, os discentes do DINTER UFRJ/UEMA aguardaram por volta de 8,5 anos para começarem o doutorado, o que denota um corpo discente mais maduro e docentes com mais experiência no ensino superior uma vez que todos eram docentes do Departamento de Letras da UEMA. E ademais, outra característica desses egressos é que constituíam um grupo mais homogêneo de discentes uma vez que foi detectada o menor valor de desvio padrão de suas trajetórias em direção ao doutorado.

Tabela 1 – Tempo de titulação dos egressos dos DINTER

Titulação	UFMG/UFBA		UNESP-MAR/UFC		UFRJ/UEMA	
	Mestrado até Doutorado ¹	Doutorado ²	Mestrado até Doutorado ¹	Doutorado ²	Mestrado até Doutorado ¹	Doutorado ²
Média de tempo	7,3 anos	42,2 meses	8 anos	48,3 meses	12,5 anos	53,3 meses
Desvio Padrão	± 3 anos	± 8 meses	± 4,2 anos	± 1,3 mês	± 1,6 ano	± 2 meses

Nota: 1 Tempo entre a titulação do início do mestrado até a titulação do doutorado.

2. Tempo médio de titulação no doutorado.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Atuação profissional

Os egressos do DINTER UFMG/UFBA atuavam todos (11) na docência em instituições particulares e/ou públicas, vários acumulando atuações nos dois tipos de IES. Após o DINTER, 5 docentes começaram a atuar na pós-graduação *stricto sensu*, sendo 4 no novo PPG em Saúde Coletiva do CAT/UFBA em Vitória da Conquista e 1 no PPG em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Outros 6 docentes atuam hoje somente em instituições

⁵⁵ Todas as 49 áreas de avaliação da Capes possuem documentos de área que são divididos em cinco tópicos contendo considerações gerais sobre o estágio atual da área, considerações sobre a avaliação Quadrienal, as Fichas de Avaliação que serão utilizadas no quadriênio para programas acadêmicos e profissionais, critérios de internacionalização, além de outras considerações específicas de cada área. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>>.

públicas, dedicando-se aos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu da UFBA (5) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV) (1).

Por sua vez, dos 7 egressos do DINTER UNESP-MAR/UFC, 6 atuavam na graduação e após o doutoramento, os 6 foram absorvidos por três PPG diferentes: PPG em Ciência da Informação da UFC conta com três egressos do projeto; o PPG em Biblioteconomia da UFCA, nível de mestrado profissional, conta com a participação de três outros docentes egressos e o PPG em Ciência da Informação da UFPB absorveu mais 2 discentes, sendo que um dos egresso participante também do PPG da UFCA.

Por fim, todos os 11 discentes do DINTER UFRJ/UEMA atuavam na graduação do Departamento de Letras da UEMA e, após o doutoramento, 4 egressos foram absorvidos pelo novo PPG em Letras, nível de mestrado acadêmico. Os outros 7 docentes ainda atuam na graduação.

Produção intelectual

Em relação às publicações dos egressos dos DINTER, utilizou-se a Plataforma Lattes para compilar o total das publicações em periódicos dos discentes a partir do ano de 2010 até o final de 2018 (Tabelas 2 a 4). Quanto aos egressos do DINTER UFMG/UFBA, verificou-se maior quantidade de publicações em periódicos o que corrobora a maior importância dada a esse veículo de comunicação pela área de Saúde Coletiva: foram 159 ocorrências de publicações. Percebe-se que a maior produção ocorreu em torno dos anos de titulação, principalmente em 2014, ano em que 7 dos 11 alunos se titularam. Verificou-se que a produção em periódicos foi bastante heterogênea durante todo o período, com egressos que produziram mais antes do doutorado e outros que começaram a produzir mais após a titulação (Tabela 2).

Ao contrário dos egressos do DINTER UFMG/UFBA relatado acima, a maior produção dos egressos do DINTER UNESP-MAR/UFC não ocorreu em torno do ano de titulação (2014), mas somente a partir de 2015. Adicionalmente, verificou-se que a produção em periódicos foi bastante heterogênea durante todo o período, com egressos que produziram mais antes do doutorado e outros que começaram a produzir mais após a titulação (Tabela 3).

Os egressos do DINTER UFRJ/UEMA publicaram mais periódicos antes da titulação e, em geral, o número de publicações também foi bastante reduzido (9) em relação ao DINTER na área de Saúde. Vê-se que as áreas de Humanidades possuíram menor publicação de periódicos em comparação com egressos da área de Saúde (Tabela 4).

Tabela 2 – Distribuição quantitativa das publicações em periódicos e livros ou capítulos de livros dos egressos dos DINTER UFMG/UFBA, entre 2010 e maio de 2018.

Egresso	Número de publicações em periódicos									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
A	0	2	0	2	1	4	0	2	0	
B	1	2	1	5	4	3	5	4	6	
C	1	0	2	0	1	1	0	0	0	
D	2	2	1	1	1	0	0	0	2	
E	0	0	0	0	3	1	0	4	0	
F	0	0	0	1	2	0	1	2	2	
G	0	0	2	4	8	5	2	8	4	
H	1	0	0	1	2	0	1	0	0	
I	1	3	1	2	3	5	1	2	0	

J	0	0	1	2	4	4	2	6	3
K	1	2	1	1	2	1	0	1	0
Total	7	11	9	19	31	24	12	29	17

Número de livros e/ou capítulos publicados									
Egresso	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	0	0		3	0	0	0	0
B	0	2	2	0	7	10	0	3	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	1	0	0	1	0	0	0	0	0
F	0	0	0	0	0	0	0	2	0
G	0	0	0	0	0	0	0	0	1
H	0	0	1	0	0	0	0	0	0
I	1	0	1	0	0	0	0	1	0
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	2	2	4	1	10	10	0	7	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tabela 3 – Distribuição quantitativa das publicações em periódicos e livros ou capítulos de livros dos egressos dos DINTER UNESP-MAR/UFC, entre 2010 e maio de 2018

Número de publicações em periódicos									
Egresso	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	3	0	2	0	2	1	5	0
B	0	1	0	1	0	0	0	0	1
C	1	1	2	1	0	5	1	1	2
D	0	2	0	0	0	1	4	7	8
E	0	2	0	0	0	2	3	1	0
F	0	0	1	0	0	0	0	0	2
G	0	2	2	0	0	1	1	1	0
Total	1	11	5	4	0	11	10	15	13

Número de livros e/ou capítulos									
Egresso	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	0	3	1	0	0	0	1	0
B	0	0	2	0	0	1	0	2	0
C	0	0	1	3	1	1	4	0	3
D	0	0	1	0	1	4	2	0	1
E	0	0	1	2	0	4	2	0	0
F	0	0	1	0	0	1	0	0	0
G	0	0	1	0	0	5	0	0	0
Total	0	0	10	6	2	16	8	3	4

Tabela 4 – Distribuição quantitativa das publicações em periódicos e livros ou capítulos de livros dos egressos dos DINTER UFRJ/UEMA, entre 2010 e maio de 2018

Número de publicações em periódicos									
Egresso	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	0	0	0	1	0	0	0	0	1
G	0	0	1	0	0	0	0	0	0
H	1	0	1	0	0	0	1	0	0
I	2	0	0	0	0	0	0	0	0
J	0	0	0	0	1	0	0	0	0
K	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	3	0	2	1	1	0	1	0	1

Número de livros e/ou capítulos publicados									
Egresso	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
A	1	0	0	1	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	1	0	0
E	0	1	0	0	0	0	0	0	0
F	1	0	1	0	0	2	1	3	3
G	0	0	0	0	0	0	0	0	0
H	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I	0	0	1	0	0	0	0	0	0
J	0	0	1	0	0	0	0	1	0
K	0	1	0	0	0	0	0	2	1
Total	2	2	3	1	0	2	2	6	4

Em relação às publicações em livros ou capítulos de livros dos egressos dos DINTER, utilizou-se a Plataforma Lattes para compilar as publicações em livros e capítulos de livros dos discentes a partir do ano de 2010 até o final de 2018 (Figura 3). A publicação de livros ou capítulos de livros é o veículo mais usual da área de Humanidades e, por essa razão, pode-se notar pela Tabela 4 acima que os egressos do DINTER da UFRJ/UEMA alcançaram maiores patamares relativos de publicação se comparados aos periódicos. No caso dos egressos do DINTER UFMG/UFBA, a maior produção nesse veículo foi devida a uma docente da área de Psicologia que já produzia muito por esse veículo antes da titulação. A área de Psicologia é

considerada pertencente às Humanidades de acordo com a divisão de áreas da Capes. Dessa forma, ao todo, 7 alunos dos 11 publicaram livros ou capítulos de livros.

Adicionalmente, foram verificados os estratos do *Qualis* (Figura 2), tomando como base a classificação feita pelas áreas no último quadriênio (2013-2017). O período de publicação de cada egresso para aferição do estrato *Qualis* correspondeu ao ano de titulação até 2016. Em relação aos egressos do DINTER UFMG/UFBA, ficou evidenciado que a maior parte das publicações dos discentes foi de periódicos classificados como B3 e B1, seguidos de periódicos B4. De acordo com o relatório da avaliação quadrienal da área de Saúde Coletiva, as publicações de todos os seus PPG no último quadriênio (2013-2017) resultaram como classificação mais comum o estrato B1, mas ao contrário das publicações dos discentes do DINTER, o segundo lugar foi ocupado pelo estrato C e o terceiro lugar pelo B2. Por sua vez, a maior parte das publicações dos egressos do DINTER UNESP-MAR/UFC foi de periódicos classificados como B5 (45%), seguidos de periódicos B1 (40%). De acordo com o relatório da avaliação quadrienal da área de Comunicação e Informação, as publicações de todos os seus PPG no último quadriênio resultaram como classificação mais comum também o estrato B5 (34,7%), mas ao contrário das publicações dos discentes do DINTER, o segundo lugar foi ocupado pelo estrato C (21,4%) e o terceiro lugar pelo B4 (18,7%). Por fim, as publicações em periódicos dos egressos do DINTER UFRJ/UEMA foram em sua maioria em periódicos não classificados e um em periódicos classificados como B5. De acordo com o relatório da avaliação quadrienal da área de Linguística e Literatura, as publicações de todos os seus PPG no último quadriênio resultaram como classificação mais comum o estrato C (25%) e o segundo lugar foi ocupado pelo estrato B5 (21%). No relatório, a área reafirmou a importância de publicar em periódicos para que haja maior visibilidade e reconhecimento das pesquisas veiculadas.

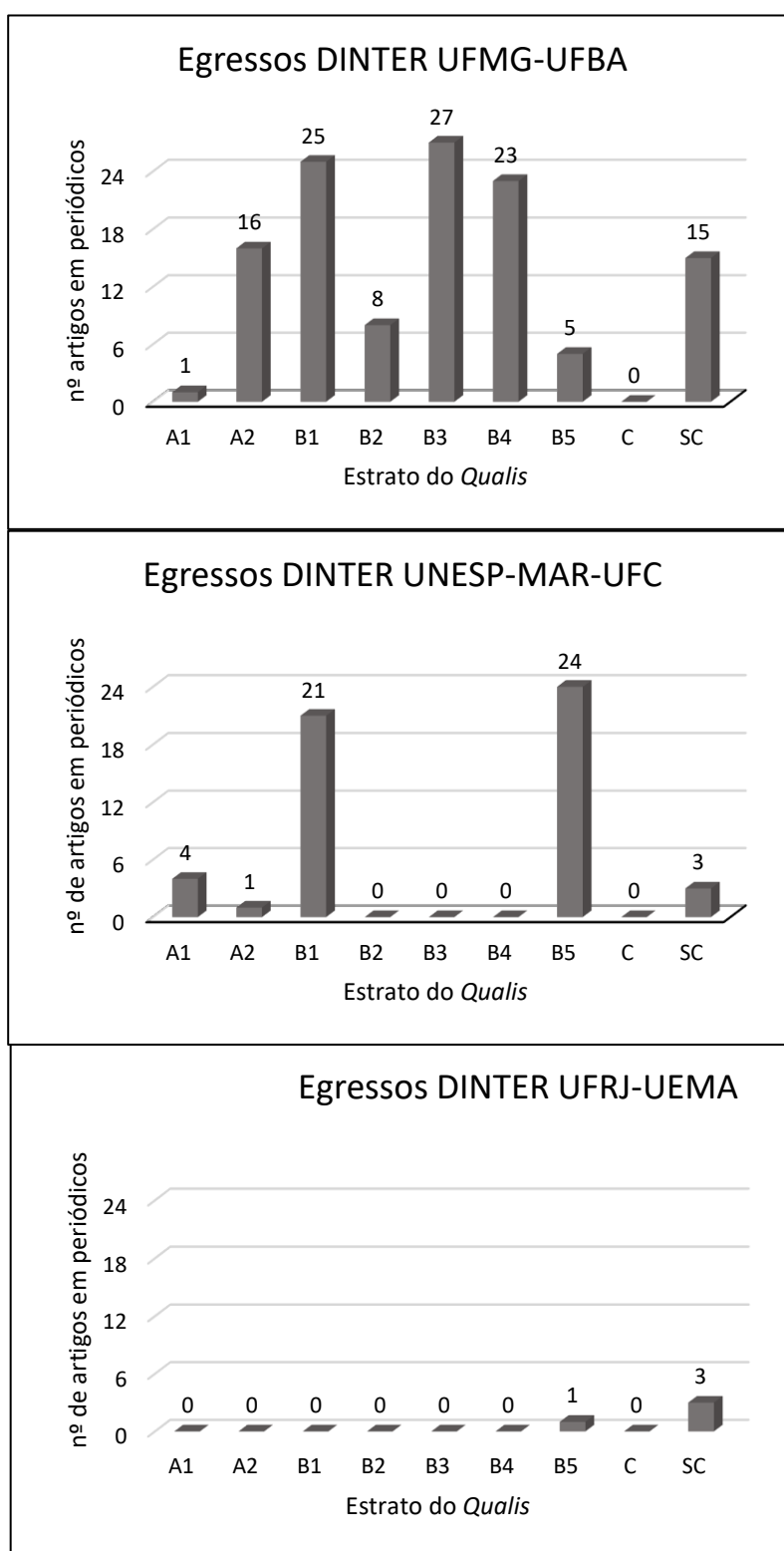


Figura 1 – Distribuição nos estratos do *Qualis* das publicações em periódicos dos discentes dos DINTER UFMG/UFBA, UFRJ/UEMA e UNESP-MAR/UFC.

Nota: O período de publicação inclui o ano de titulação dos docentes (2013 ou 2014) até maio de 2018. SC: sem classificação. Fontes: Plataformas Lattes e Sucupira.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Coautorias das publicações dos egressos

Egressos do DINTER UFMG/UFBA

As relações de coautoria dos egressos do DINTER UFMG/UFBA totalizaram 239 ligações. Dessas, 49,8% das coautorias foi realizada com discentes ou docentes da própria UFBA, 15% com docentes da UFMG e 5,4% com discentes e/ou docentes da UFTM. A participação da UFTM se deve à egressa que é docente da UFTM na área de Psicologia e possui a maior quantidade de artigos publicados. Adicionalmente, todos os discentes publicaram artigos em periódicos com seus orientadores, mas 7 discentes publicaram somente um artigo com o orientador (7/11), o que não caracterizou que tenham sido formadas colaborações de coautoria com a instituição promotora. Em adição, a maioria das publicações foram feitas com outros pesquisadores e discentes do PPGSC do IMS/CAT-UFBA, ou seja, houve a criação de um núcleo local entre os discentes do DINTER, que agora são docentes do PPG – e seus alunos e colegas.

Em relação à coautoria para a publicação de livros, os egressos do DINTER UFMG/UFBA não publicaram com seus orientadores ou demais docentes do PPG. A egressa que mais publicou em livros ou capítulos e que pertence a área de Psicologia teve 26 coautorias em suas publicações, sendo que a 77% delas foi com discentes ou docentes com vínculo em sua IES: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Em adição, outros 15,3% de suas publicações foram com coautores que possuíam vínculos com IES mineiras e somente 7,7% com coautores de outras localidades. Os outros 5 egressos que publicaram com discentes e/ou docentes da própria UFBA (66,7%) e o restante com a FIOCRUZ e Prefeitura de Vitória da Conquista.

Egressos do DINTER UNESP-MAR/UFC

As relações de coautoria em periódicos dos egressos do DINTER UNESP-MAR/UFC totalizaram 52 ligações. Cerca de 48% foram com discentes e/ou docentes da UFCA, 21,1% com discentes/docentes da UFC e 15,4% com docentes da UNESP-MAR. Somente 4 discentes publicaram artigos com seus orientadores: 2 discentes publicaram 2 artigos cada com o orientador e um discente publicou 1 artigo. De forma geral e relativa, houve colaboração equivalente nas coautorias entre os discentes e orientadores em comparação com os egressos do DINTER da UFMG/UFBA. Por outro lado, o tempo decorrido ainda é muito curto para afirmarmos que houve ou não manutenção das colaborações entre a UNESP-MAR e as IES receptoras: UFC, UFCA e UFPB. Em adição, a minoria das publicações foi feita com outros pesquisadores ou discentes da instituição do egresso (9,6%). Dessa forma, parece que os núcleos são mais locais e restritos aos docentes egressos e seus alunos e/ou colegas.

Egressos do DINTER UFRJ/UEMA

Não houve publicação de periódico ou livro/capítulo de livro com orientadores da instituição promotora. Adicionalmente, todas as coautorias dos trabalhos foram da própria UEMA. De acordo com a ementa do programa promotor, não havia obrigatoriedade de submissão de trabalho ou publicação em periódicos para a obtenção do grau. Em vista dessa política de baixa publicação discente, o Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 da área de

Linguística e Literatura também ressaltou a importância do quesito 3 da ficha de avaliação (Corpo Discente):

[...] durante todo o quadriênio foi salientada a importância de os discentes terem uma produção resultante de suas dissertações e teses. Isso levou muitas universidades a incluírem essa exigência em seus estatutos ou regulamentos para que o aluno defendesse seu trabalho final. Nessa quadrienal, muitos programas foram penalizados. [...] (BRASIL, 2017).

Conclusões

De maneira geral, os três projetos DINTER aqui analisados foram bem-sucedidos na formação de seus egressos em vários aspectos. O primeiro deles diz respeito aos tempos de titulação que atenderam aos tempos preconizados pelas áreas de avaliação. Outro aspecto era a grande carência de docentes qualificados nas áreas em questão e a conseqüente grande demanda que os novos PPG encontraram. As três áreas atentam para a persistente desigualdade regional na distribuição de seus programas. A área de Saúde Coletiva possui por volta de 23% de seus programas na região Nordeste (GEOCAPES) e o novo PPG da UFBA em Vitória da Conquista (mestrado acadêmico em Saúde Coletiva) cuja recomendação foi auxiliada sobremaneira pelo DINTER com a UFMG, está localizado em uma região bastante carente de recursos humanos para a saúde e seus egressos já estão atuando e formando novos egressos, gerando impactos positivos duradouros para o bem estar da comunidade em que se inseriram.

Por sua vez, a área de Comunicação e Informação ressaltou no seu Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 que a região Nordeste foi a que mais cresceu durante o último quadriênio com 60% (2013-2016). Por outro lado, a distribuição dos programas da área ainda é muito heterogênea, ficando a região Nordeste com aproximadamente 23% dos programas e a região Centro-Oeste com somente 6,1% (GEOCAPES). Em vista disso, os resultados do DINTER tiveram grande influência na qualificação de docentes de três IES auxiliando diretamente à recomendação de um programa novo na UFC (com três egressos compondo a proposta), de forma indireta também contribuiu para a criação de um programa novo na UFCA (também com três egressos compondo a proposta), e fortalecendo o programa já existente da UFPB (absorção de 2 egressos como docentes permanentes). Dessa forma, nota-se o poder de multiplicador do projeto interinstitucional trazendo já a curto prazo, visto que os docentes se titularam em 2014, resultados concretos para a expansão e fortalecimento da pós-graduação no Nordeste.

A área de Linguística e Literatura ainda grande potencial de crescimento na região Nordeste, pois somente metade dos programas possui o nível de doutorado. O DINTER entre a UFRJ e UEMA foi muito bem-sucedido em vários fatores: qualificou 12 docentes da UEMA, 4 docentes participaram da proposta de cursos novo que foi recomendada (PPG em Letras, mestrado acadêmico), uma docente egressa do projeto foi coordenadora da proposta e ainda atua como coordenadora do curso novo.

Em relação à produção intelectual, a produção em periódicos dos egressos do DINTER UFMG/UFBA foi bastante superior à dos egressos dos outros projetos, evidenciando a preferência da área de Saúde por esse veículo. Essa produção foi bastante heterogênea durante todo o período, com egressos que produziram mais antes do doutorado e outros que começaram a produzir mais após. Por sua vez, a produção dos egressos dos outros dois projetos pertencentes à área de Humanidades foi bem menor, mas também bastante heterogênea entre os egressos. Adicionalmente, os periódicos do DINTER da área de Saúde Coletiva tiveram melhores estratos do *Qualis* que os da área de Humanidades.

Sabe-se que as áreas de Humanidades utilizam veículos mais variados para a disseminação de suas pesquisas, sendo a produção bibliográfica por livros a mais difundida. De acordo com Larivière, Gingras e Archambault (2006), a pesquisa em Humanidades é mais voltada para um determinado país ou público alvo e, com isso, sua distribuição é mais limitada. Dessa forma, a produção em livros dos egressos dos DINTER da área de Humanidades foi mais expressiva, principalmente após o ano de titulação, ou seja, em 2015 e 2016. Porém, os egressos do DINTER UNESP-MAR em Ciência da Informação não conseguiram atingir os mesmos patamares de publicação a partir de 2017.

Em relação às coautorias, essas não foram expressivas para nenhum dos três grupos de egressos analisados. Todos os egressos do DINTER UFMG/UFBA publicaram com seus orientadores, mas a relação de coautoria não perdurou além das publicaram dos resultados de suas pesquisas no doutorado. Em relação aos egressos do DINTER UNESP-MAR/UFC, somente 4 alunos publicaram trabalhos com seus orientadores e a quantidade de coautorias com autores de outras IES foi bastante restrita. Por sua vez, os egressos do DINTER UFRJ/UEMA não publicaram qualquer artigo em periódico ou livro/capítulo de livro com orientadores da instituição promotora e todas as coautorias dos trabalhos foram da própria UEMA. Por fim, considera-se que nesse aspecto de coautorias, os egressos dos DINTER não conseguiram manter o vínculo com seus orientadores das instituições promotores, mas aparentemente formaram núcleos locais. Esse fato representa um aspecto positivo no qual esses núcleos locais e seus novos PPG estão sendo fortalecidos e conseguindo se auto alimentarem, mas também traz os riscos da publicação essencialmente endógena e sem contato exterior.

Referências

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, v. 1, 2009. p. 575-592.

BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 005/2009 - Ação Novas Fronteiras – Doutorado Interinstitucional – DINTER –**. Brasília: MEC/CAPES, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 - Área de Ciência da Informação**. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWVhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjJhYWNiYzZiMmQ0NGY4YzA>>. Acesso em: maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Linguística e Literatura**. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxp>>

YWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjFIMDY2OWU0NWEyNjU1MWU>. Acesso em: maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Saúde Coletiva**. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjZjMjFIOGY1NzQ4NzM3ZA>>. Acesso em: maio 2018.

GEOCAPES. **Home Page**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LARIVIÈRE, Vicent; GINGRAS, Yves; ARCHAMBAULT, Éric. Comparative Analysis of Networks of Collaboration of Canadian Researchers in the Natural Sciences, Social Sciences and the Humanities. **Scientometrics**, Budapest, v. 68, n. 3, p. 519-533, sep. 2006.

POLCUCH, Ernesto. **La medición del impacto social de la ciencia y tecnología**. [S.l.], 2000. Disponível em: <http://www.riicyt.org/biblioteca-sp-1864514149/search_result>. Acesso em: dez. 2017.

VELHO, Léa; VELLOSO, Jaques. **Mestrandos e Doutorandos no País: trajetórias de formação**. CAPES: Brasília, 2001.