



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

LUCINARA SANTOS FABRIS

**POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E OS ENTRAVES DA EVASÃO EM
MESTRADO E DOUTORADO:
REALIDADE E CONTRADIÇÕES – 2011 A 2022**

**SALVADOR / BA
2024**

LUCINARA SANTOS FABRIS

**POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E OS ENTRAVES DA EVASÃO EM
MESTRADO E DOUTORADO:
REALIDADE E CONTRADIÇÕES – 2011 A 2022**

Tese produzida na linha de pesquisa - Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado.

Orientadora: Dra. Kátia Oliver de Sá

**SALVADOR - BAHIA
2024**

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

F128 Fabris, Lucinara Santos

Política Nacional de Pós-Graduação e os entraves da evasão em mestrado e doutorado: realidade e contradições – 2011 a 2022 / Lucinara Santos Fabris. – Salvador, 2024.
167f.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Política Nacional de Pós-Graduação 2. Fenômeno da Evasão 3. Entraves da Evasão 4. Realidade e Contradições I. Sá, Kátia Oliver de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa Pós-Graduação III. Título.

CDU: 378.141

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCINARA SANTOS FABRIS

“POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E OS ENTRAVES DA EVASÃO EM MESTRADO E DOUTORADO: REALIDADE E CONTRADIÇÕES - 2011 A 2022”

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

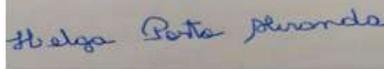
Salvador, 23 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. (a). Dr. (a). Kátia Oliver de Sá - Orientador(a) - UCSAL



Prof. (a) Dr. (a) Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL



Prof. (a) Dr. (a) Helga Porto Miranda - UNEB

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA GORETE BORGES FIGUEIREDO
Data: 26/02/2024 13:34:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. (a) Dr. (a) Maria Gorete Borges Figueiredo - UCSAL



Prof. Dr. Roberto Carlos Vieira - UNEB

AGRADECIMENTOS

O percurso do doutorado foi mais longo do que imaginei inicialmente, foi uma caminhada longa e difícil com alguns obstáculos nesse caminhar: mudança de orientação, pandemia, aulas virtuais, e outros, mas foi transformador e desafiador, posso dizer que saio dessa etapa de minha vida, mas fortalecida e confiante.

Assim, começo agradecendo aos professores (as) do Programa de Políticas Sociais e Cidadania, em especial a minha orientadora, Professora Doutora Kátia Oliver de Sá, pelo carinho, atenção, esforço e dedicação, quando pensei que não iria conseguir, ela estava lá, me apoiando e transmitindo conhecimentos valiosos. Aproveito e agradeço a banca de qualificação, que foram preciosos: a Professora Doutora Maria de Fátima Pessoa Lepikso, Doutora Maria Gorete Borges Figueredo; a Doutora Helga Porto e Doutor Roberto Carlos Viera.

Agradecimento especial a minha família, em especial a esposo Robson Lopes, toda a paciência, carinho e cuidado e aos meus amores Vitória Fabris Lopes e Vinicius Fabris Lopes, com que aprendo diariamente a tornar-me uma pessoa melhor.

Não posso deixar de agradecer a minha orientadora dos primeiros passos dessa caminhada a Professora Doutora Kátia Siqueira de Freitas, sempre atenciosa e dedicada.

Aos meus colegas e amigos da turma do doutorado em Políticas Sociais e cidadania do ano de 2019.

A educação na forma humanizada, ocupará um lugar central na no âmbito da universidade, desvendando o modo concreto pelo qual a

educação se vincula à sociedade. A escola, o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura, e a universidade na luta para a democratização efetiva. A universidade possui papel importante na humanização da educação, e nessa perspectiva, a entendemos como principal espaço para difusão do conhecimento, locus privilegiado e busca de saber e aprendizado contínuo (Saviani, 2013, p. 13).

FABRIS, Lucinara Santos. **Política Nacional de Pós-Graduação e os entraves da evasão em mestrado e doutorado: Realidade e contradições – 2011 a 2022.** 2024. 167 f. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania) - Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa partiu da pergunta central: Que indicadores de realidade e contradições podem ser identificados no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre os entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil considerando a relação com a expansão promovida pela política do Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011 a 2020? Objetivou identificar em dez (10) dissertações e teses produzidas no período de 2011 a 2022, os indicadores de realidade e contradições que determinam entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil considerando a relação contraditória, advinda da expansão promovida pela Política do Plano Nacional de Pós-Graduação. É uma pesquisa exploratória e do tipo documental, que inicialmente realizou um levantamento extenso de estudos antecedentes; em seguida, uma análise do marco legal com destaque às principais legislações da Pós-Graduação no Brasil para identificar indicadores de realidade e contradições; foi realizado um balanço da produção do conhecimento de dez (10) dissertações e teses com uma análise de conteúdo, com vistas a identificar o que dizem os(as) pesquisadores sobre a proposta da política de expansão do Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011 a 2020 e reconhecer indicadores de realidade e contradições advindos da política de expansão (X) evasão de alunos(as). Para atender a esse processo de análise de conteúdo, as categorias levantadas foram: política de expansão (X) evasão de alunos(as) a partir do PNPG; b) fenômeno da evasão ; c) determinações dos “entraves da evasão” – (dificuldades e obstáculos) d) expansão do ensino superior. Quanto aos resultados principais da pesquisa, concluiu-se, que há contundentes indicadores de evasão que se aglutinam em duas dimensões: 1. Dimensão interna - ausência de diálogo/afinidade com orientadores(as) pesquisadores dos PPG; dificuldade do aluno(a) em se adaptar ao ambiente acadêmico da pós-graduação; fragilidade na capacidade de desenvolver a escrita científica para atender a produção da dissertação e/ou tese em tempo hábil; 2. Dimensão externa - ausência de organização do tempo acadêmico a ser dedicado ao trabalho necessário para a formação do mestrado e/ou doutorado por conta de trabalho para se manter economicamente; condições socioeconômicas dificultosas para manter as despesas de estudos no tempo previsto da formação. Enquanto, possibilidades de superação dessa realidade contraditória, apontamos a necessidade de atenção aos indicadores de avaliação dos PPG (anual e quadrienal) e na constante escuta de alunos (as) que evadem dos cursos para levantar medidas de gestão, que desenvolvam ações preventivas nos cursos de mestrado e doutorado.

Palavras-chave: Política Nacional de Pós-Graduação. Fenômeno da evasão. Entraves da evasão. Realidade e Contradições.

FABRIS, Lucinara Santos. **National Postgraduate Policy and the Obstacles to Evasion in Master's and Doctorate Degrees: Reality and Contradictions – 2011 to 2022.** 2024. 167 f. Thesis (Doctorate in the Postgraduate Program in Social Policies and Citizenship) - Catholic University of Salvador (UCSal), Salvador, 2024.

ABSTRACT

This research started from the central question: What indicators of reality and contradictions can be identified in the balance of the production of *stricto sensu* knowledge about the obstacles to the phenomenon of evasion in master's and doctoral courses in Brazil considering the relationship with the expansion promoted by the Plan policy National Postgraduate Course – 2011 to 2020? It aimed to identify in ten (10) dissertations and theses produced in the period from 2011 to 2022, the indicators of reality and contradictions that determine obstacles to the phenomenon of evasion in master's and doctoral courses in Brazil considering the contradictory relationship, arising from the expansion promoted by the Policy of the National Postgraduate Plan. It is an exploratory and documentary type of research, which initially carried out an extensive survey of previous studies; then, an analysis of the legal framework highlighting the main Postgraduate legislation in Brazil to identify indicators of reality and contradictions; an assessment of the knowledge production of ten (10) dissertations and theses was carried out with a content analysis, with a view to identifying what researchers say about the proposed expansion policy of the National Postgraduate Plan – 2011 to 2020 and recognize indicators of reality and contradictions arising from the expansion policy (X) student dropout. To meet this content analysis process, the categories raised were: expansion policy (X) student dropout from PNPG; b) evasion phenomenon; c) determinations of “obstacles to evasion” – (difficulties and obstacles) d) expansion of higher education. Regarding the main results of the research, it was concluded that there are strong indicators of evasion that come together in two dimensions: 1. Internal dimension - lack of dialogue/affinity with PPG research advisors; student difficulty in adapting to the postgraduate academic environment; weakness in the ability to develop scientific writing to meet the production of the dissertation and/or thesis in a timely manner; 2. External dimension - lack of organization of academic time to be dedicated to the work necessary for the master's and/or doctorate degree due to work to support oneself economically; difficult socioeconomic conditions to maintain study expenses within the expected training period. While there are possibilities for overcoming this contradictory reality, we point out the need to pay attention to PPG evaluation indicators (annual and four-yearly) and constantly listen to students who drop out of courses to raise management measures that develop preventive actions in courses master's and doctorate degrees.

Keywords: National Postgraduate Policy. Evasion phenomenon. Obstacles to evasion. Reality and Contradictions.

FABRIS, Lucinara Santos. **La política nacional de posgrado y los obstáculos a la evasión en las maestrías y doctorados: realidad y contradicciones – 2011 a 2022.** 2024. 167 f. Tesis (Doctorado en el Programa de Posgrado en Políticas Sociales y Ciudadanía) - Universidad Católica del Salvador (UCSal), Salvador, 2024.

RESUMEN

Esta investigación partió de la pregunta central: ¿Qué indicadores de realidad y contradicciones pueden identificarse en el balance de la producción de conocimiento estricto sensu sobre los obstáculos al fenómeno de la evasión en los cursos de maestría y doctorado en Brasil considerando la relación con la expansión promovida por ¿El Plan de Política del Curso Nacional de Posgrado – 2011 a 2020? Tuvo como objetivo identificar en diez (10) disertaciones y tesis producidas en el período de 2011 a 2022, los indicadores de realidad y contradicciones que determinan los obstáculos al fenómeno de la evasión en los cursos de maestría y doctorado en Brasil considerando la relación contradictoria, derivada de la expansión impulsada por la Política del Plan Nacional de Posgrado. Es una investigación de tipo exploratoria y documental, que inicialmente realizó un amplio relevamiento de estudios previos; luego, un análisis del marco legal destacando las principales legislaciones de Postgrado en Brasil para identificar indicadores de realidad y contradicciones; se realizó una evaluación de la producción de conocimiento de diez (10) disertaciones y tesis con un análisis de contenido, con miras a identificar lo que dicen los investigadores sobre la propuesta de política de expansión del Plan Nacional de Posgrado – 2011 a 2020 y reconocer indicadores de la realidad y Contradicciones derivadas de la política de expansión (X) deserción estudiantil. Para cumplir con este proceso de análisis de contenido, las categorías planteadas fueron: política de expansión (X) deserción estudiantil del PNP; b) fenómeno de evasión; c) determinaciones de “obstáculos a la evasión” – (dificultades y obstáculos) d) expansión de la educación superior. En cuanto a los principales resultados de la investigación, se concluyó que existen fuertes indicadores de evasión que se reúnen en dos dimensiones: 1. Dimensión interna - falta de diálogo/afinidad con los asesores de investigación del PPG; dificultad de los estudiantes para adaptarse al entorno académico de posgrado; debilidad en la capacidad de desarrollar escritura científica para atender la producción de la disertación y/o tesis en tiempo y forma; 2. Dimensión externa - falta de organización del tiempo académico para dedicarlo al trabajo necesario para la maestría y/o doctorado debido al trabajo para sustentarse económicamente; Condiciones socioeconómicas difíciles para mantener los gastos de estudio dentro del periodo de formación previsto. Si bien existen posibilidades de superar esta realidad contradictoria, señalamos la necesidad de prestar atención a los indicadores de evaluación del PPG (anual y cuatrienal) y escuchar constantemente a los estudiantes que abandonan los cursos para plantear medidas de gestión que desarrollen acciones preventivas en los cursos de maestría. y doctorados.

Palabras clave: Política Nacional de Posgrado. Fenómeno de evasión. Obstáculos a la evasión. Realidad y Contradicciones.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	Levantamento exploratório de pesquisas/estudos antecedentes promovidas em PPG sobre a permanência e evasão no ensino superior e em cursos de lato sensu no Brasil	143
Quadro 02 -	Artigos publicados em periódicos, que tratam de políticas de graduação no Ensino Superior, CNPq, CAPES, Pós-Graduação com indicadores que permitem identificar os fatores que podem promover a evasão de alunos(as) em processo de formação	146
Quadro 03 -	Registro do levantamento da produção <i>stricto sensu</i> identificada para promover o balanço da produção do conhecimento, considerando o período de 2011 a 2022.....	34
Quadro 04 -	Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento, considerando o que é tratado sobre o PNPG - 2011 a 2020 sobre indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos (as)	149
Quadro 05 -	Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2011 a 2022, considerando o que é tratado sobre indicadores de realidade e contradições em relação a categoria “fenômeno da evasão” em PPG	150
Quadro 06 -	Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2011 a 2022, considerando o que é tratado sobre a categoria determinações dos “entraves da evasão” (dificuldades ou obstáculos)	154
Quadro 07 -	Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2011 a 2022, que tratam de indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos(as)	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 01-	Quantidade Programas de Pós-Graduação por Região – Cursos avaliados e reconhecidos, que expressam o processo de expansão da oferta no Brasil.....	51
Tabela 02-	Quantificação das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> desta pesquisa.....	106
Tabela 03	Gênero dos discentes que elaboraram as 10 (dez) dissertações e teses que compõem o balanço do conhecimento <i>stricto sensu</i> desta pesquisa.....	107
Tabela 04	Ano de defesa das 10 (dez) dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento	108
Tabela 05	Regiões geográficas onde foram produzidas as 10 (dez) dissertações e teses.....	109
Tabela 06	Identificação das Instituições de Ensino Superior em que foram produzidas as 10 (dez) dissertações e teses.....	111
Tabela 07	Identificação das grandes áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em que foram produzidas as 10 (dezesesseis) dissertações e teses.....	112

GRÁFICOS

Gráfico 01-	Quantidade de Programas de Pós-Graduação por Região – Cursos avaliados e reconhecidos, que expressam o processo de expansão da oferta no Brasil	51
Gráfico 02 -	Quantificação das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i>	106
Gráfico 03 -	Gênero dos discentes que elaboraram as 10 (dez) dissertações e teses que compõe o balanço do conhecimento.....	108
Gráfico 04 -	Ano de defesa das 10 (dez) dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento.....	109
Gráfico 05-	Regiões geográficas onde foram produzidas as 10(dez) dissertações e teses.....	116
Gráfico 06-	Identificação das Instituições de Ensino Superior em que foram produzidas as 16 (dezesesseis) dissertações e teses	117
Gráfico 07-	Identificação das grandes áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em que foram produzidas as 10 (dezesesseis) dissertações e teses.....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ANPG- Associação Nacional de Pós-Graduandos

BNDE- Banco Nacional de Desenvolvimento

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior

CEF – Conselho de Educação Federal

CenSup - Censo da Educação Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRUB-Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DH – Direitos Humanos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FAPs – Fundação de Amparo à Pesquisa

FAPESB - Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FIES- Fundo de Financiamento Estudantil

FINEP- Financiadora de Estudos e Projetos

FTE - Faculdade de Tecnologia Empresarial

FNDCT- Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

GAPPS – Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais

GEPPGE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Escolar

GEPEFE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer

IC – Iniciação Científica

IES- Instituição de Ensino Superior

IESP- Instituição de Ensino Superior Públicas
IFES- Instituição Federal de Ensino Superior
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Coordenação do Desenvolvimento Econômico
PAIUB- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBDCT- Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PIBIC -Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-EM - Programa Institucional de Iniciação Científica Do Ensino Médio PIBIC-EM.
PICD- Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PLC- Projeto de Lei da Câmara
PND- Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNQ - Plano Nacional de Graduação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGPSC - Programa de Pós-graduação Políticas Sociais e Cidadania
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura
REUNI -Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu - Secretaria de Educação Superior
SISU -Sistema de Seleção Unificada
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação
UCSal -Universidade Católica do Salvador
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDF - Universidade do Distrito Federal
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural
UNESP- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	ESTUDOS ANTECEDENTES, OBJETIVOS, QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA CENTRAL, HIPÓTESE DA INVESTIGAÇÃO	24
1.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	32
1.3	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO	40
2	ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA DA PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES E CONTRADIÇÕES ADVINDAS DAS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL	42
2.1	UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	42
2.2	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A REPRODUÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA NA PÓS-GRADUAÇÃO	53
2.3	PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES QUE SUSTENTAM A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: INDICADORES DE CONTRADIÇÕES	64
3	INDICADORES DA REALIDADE DO FENÔMENO DA EVASÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL: CONTRADIÇÕES ADVINDAS DA RELAÇÃO DA EXPANSÃO (X) EVASÃO DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 2011 A 2022	81
3.1	TEORIAS, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO FENÔMENO DA EVASÃO EM SISTEMAS EDUCACIONAIS.	82
3.2	PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011 a 2020: INDICADORES DA EXPANSÃO (X) EVASÃO	94
4.	O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i>: REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO FENÔMENO DA EVASÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL 2011 a 2022.....	105

4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> A PARTIR DE DADOS BIBLIOMÉTRICOS	105
4.2	INDICADORES DE REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO FENÔMENO DA EXPANSÃO (X) EVASÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DO BRASIL: O QUE DIZEM PESQUISADORES(AS)	105

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A: Quadro 01 - Levantamento exploratório de pesquisas promovidas em PPG sobre a permanência e evasão no ensino superior e em cursos do <i>lato sensu</i> no Brasil	143
	APÊNDICE B: Quadro 02 - Artigos publicados em periódicos, que tratam de políticas de graduação no ES, CNPq, CAPES, Pós-Graduação com indicadores que permitem identificar fatores que podem promover a evasão de alunos(as)	146
	APÊNDICE C: Quadro 04 - Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2011 a 2022, considerando indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos(as)	149
	Quadro 05 - Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2011 a 2022, considerando o que é tratado sobre indicadores de realidade e contradições em relação a categoria “fenômeno da evasão”	150
	Quadro 06 –Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2011 a 2022, considerando o que é tratado sobre a categoria determinações dos “entraves da evasão” (dificuldades ou obstáculos) ...	154
	Quadro 07 - Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2011 a 2022, que tratam de indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos.....	163

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo buscamos contribuir para as discussões sobre a política de expansão advinda do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) – 2011 a 2020 e sua relação com a evasão de estudantes na Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, a partir da análise do que apontam pesquisadores no Brasil.

Inicialmente, destacamos em estudos antecedentes, dados e informações relativos a necessidade de assegurar a permanência de alunos nos cursos de graduação e pós-graduação para evitar naturalização do fenômeno da evasão; este pode ser identificado desde o que apontam os cursos de graduação, assim como, estatísticas oficiais do governo federal e o próprio PNPG – 2011 a 2020, assim como o balanço da produção do conhecimento de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação do Brasil, a partir de uma amostra de recorte temporal, relativo aos anos de 2011 a 2022, enquanto campos que substanciam empiricamente a proposta desta tese.

Há muitos desafios que se caracterizam por entraves, por serem tomados como dificuldades para se evitar a evasão em cursos de *stricto sensu*; estes são provenientes de desvios e passos equivocados ou mesmo desnecessários no processo de formação em cursos de mestrado e doutorado. Portanto, há desafios que se apresentam como entraves¹ no percurso da formação acadêmica do *stricto sensu* para que um(a) aluno(a) possa chegar ao final de seu curso com um relatório de pesquisa aprovado por uma banca de doutores(as), enquanto uma dissertação ou tese.

A evasão de alunos(as) é um fenômeno que emerge no processo da formação de cursos de mestrado e doutorado e que se torna um entrave ao desenvolvimento da formação dos alunos, considerando a oferta de Programas de Pós-Graduação no Brasil para cumprir a finalidade de suas existências, mediante o que vem sendo apontado na política dos Planos Nacionais de Pós-Graduação no Brasil.

Apresentamos alguns indicadores de entraves a serem enfrentados pela gestão colegiada dos Programas de Pós-Graduação, assim como os desafios que alunos(as) que precisam aprender como organizar a ida acadêmica para as atividades de creditação de disciplinas, para realizar densas leituras, processos de orientações, estudos e sistematizações de dados e informações empíricas, a

¹ Referendamos a categoria “entraves” nesta tese, por expressar etimologicamente: dificuldades ou obstáculos que aparecem ou são colocados para impedir a realização de algo que se propõe, enquanto projeto.

escrita científica, enquanto fatores fundamentais para se manter até a finalização de cursos do *stricto sensu*.

Com o reconhecimento da necessidade de enfrentamento do entrave do fenômeno da evasão foi iniciada a caminhada desta investigação, enquanto proposta para atender ao curso de doutoramento, que ora abraçamos. Foi uma tomada de decisão que se evidencia por um percurso já consolidado de creditações de disciplinas e que agora, nos leva a relembrar a trajetória profissional e acadêmica já conquistada, retomar a memória de todo o processo acadêmico até chegar aqui na finalização dessa tese. Foram muito desafios e superação de entraves nos anos da graduação, nos meus estudos de pós-graduação no *latu sensu* e na própria formação do *stricto sensu*.

No ano de 2001 ingressei na Faculdade de Tecnologia Empresarial (FTE), criando uma relação com a área de humanas e levantando o interesse por pessoas, trabalho em grupos e gestão. Durante a realização da graduação tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos na área social, o que proporcionou e contribuiu para a minha capacidade crítica e reflexiva em relação às manifestações das questões sociais brasileiras e o interesse para novos olhares sobre políticas sociais. Já pós-graduação *latu sensu*, procurei uma área que me permitisse avanços para fortalecer a minha área profissional. Em 2010, comecei uma especialização em Finanças Empresariais, curso que aprofundou meus conhecimentos na área financeira/administrativa. Esse momento foi um divisor na minha vida, pois para além de atuar profissional na área de administração, comecei a desenvolver uma inclinação para dar continuidade a minha formação de vida acadêmica, o que implicou em avançar para a formação no *stricto sensu*.

Entre os anos de 2013/2014, comecei minha trajetória profissional como professora do ensino superior, ministrando as disciplinas relacionadas ao curso de administração. Afirmando que não foi a experiência do mestrado que me levou à docência, mas foi a experiência como docente no ensino superior, que me levou ao curso de mestrado e já identificando a necessidade de ampliar os estudos sobre políticas sociais e educação. A escolha do tema no mestrado começou com uma inquietação advinda da minha relação com uma instituição privada de ensino superior, onde trabalhei por quase dois anos em turmas de elevada quantidade, sendo em média 70 alunos/turma, desafio que me levou a necessidade de ampliar meus conhecimentos no campo da educação superior.

O interesse desta pesquisadora pela formação de mestrado foi suscitado no momento de realização de estudos como aluna especial do Programa de Pós-graduação Políticas Sociais e Cidadania (PPGPSC) da Universidade Católica do Salvador (UCSal) no ano de 2015, e com a inserção no Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais - GAPPS²; este grupo de pesquisa esteve inserido na linha de pesquisa - Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle e desenvolve estudos e investigações científicas sobre as características e especificidades das políticas sociais universais tendo como foco, estudos na área de abrangência da educação, considerando estudos e pesquisas de modelos institucionalizados de gestão, implementação, monitoramento, avaliação de políticas educacionais, descentralização e mecanismos de participação da sociedade civil.

Em março de 2016 ingressei no curso de mestrado do Programa de Políticas Sociais e Cidadania da UCSal e em 2018 defendi a minha dissertação³, aprovada por uma banca de doutores(as) reconhecidos na área de educação; nesse momento pude sentir o prazer do reconhecimento da aprovação de uma pesquisa (um momento de alegria de dever cumprido e muita realização).

Avançando na formação de pesquisadora, posso afirmar que foi sendo uma das experiências mais importantes de minha vida e não apenas pela vivência acadêmica, mas porque me reconheço caminhando e enfrentando muitos desafios, embora com sentimento de altos e baixos momentos de realização, dado o enfrentamento a uma pandemia e a necessidade do cumprimento de muitas tarefas acadêmicas, profissionais e pessoais, sem dúvidas, me reconheço sendo um ser humano melhor, uma profissional que assume a docência com olhar diferente para o mundo e para os outros seres, acreditando que é possível fazer a diferença na vida dos(as) alunos(as) de graduação do ensino superior.

² O Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais – GAPPS foi criado em 2006, coordenado desde então pela Dra. Kátia Siqueira de Freitas, que era a líder do grupo, tendo como vice-líder a Dra. Maria Auxiliadora Lisboa Moreno Pires. O grupo se reunia quinzenalmente, de forma presencial nas dependências da Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Porém, em decorrência da pandemia, as reuniões passaram a acontecer pela plataforma virtual, com a participação dos pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, a saber: Serviço Social, Direito, Administração, Enfermagem, Pedagogia, Letras e áreas afins. Durante a Pandemia da Nova covid-19, as reuniões e demais atividades foram mediadas pelos meios de telecomunicação de dupla-via. Os estudos desse grupo foram encerrados no ano de 2021.

³ Dissertação intitulada - Programa de iniciação à pesquisa científica e contribuições para a formação do estudante de graduação e a consolidação da pesquisa na Universidade Católica do Salvador.

Ao ingressar no curso de doutorado do PPGPSC no ano de 2019, já no início do terceiro semestre, nosso projeto de tese, orientado pela profa. Dra. Kátia Siqueira, ganhou uma nova abordagem, dado certas circunstâncias de dificuldades com a investigação empírica, em vistas a pandemia do covid -19.

Mediante a mudança de orientadora em 2022, o projeto foi redirecionado a uma nova proposta, a partir da orientação da professora Dra. Kátia Oliver, líder do grupo de pesquisa GEPPGE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Escolar, credenciado pelo PPGPSC da UCSal, que passei a fazer parte. Em síntese, este grupo de pesquisa traz, no seu conjunto de estudos e investigações, fundamentos de procedimentos investigativos, que me levaram a optar e desenvolver uma outra problemática de investigação, que gerou esta proposta de tese.

Este grupo de pesquisa, que está ativo, desenvolve atividades investigativas com o enfoque em aportes teóricos-metodológicos, que se alimentam de uma dada força argumentativa científica acumulada por determinado período histórico e trata de tensões entre os campos das ciências e da filosofia para afirmar uma prática científica de investigação que é denominada de balanço da produção do conhecimento.⁴

Avançando nos estudos, entendemos a importância do contato com a prática da pesquisa mais rigorosa, cuja exigência de autonomia demarca a necessidade de não somente passar por um processo de seleção, mas sobretudo, ingressar e permanecer no curso, com resiliência até o

⁴ A investigação que desenvolve o denominada de “balanço da produção do conhecimento”, trata de uma proposta de pesquisa que tem como campo de empiria, produções de pesquisas já concluídas e que requer no processo de levantamento e análise, dar tratamento a determinadas categorias centrais de conteúdo, identificadas em estudos antecedentes em que estabelecemos a relação entre o lógico e o histórico; esta proposição investigativa foi construída com base na tese do epistemólogo da UNICAMP - Sánchez Gamboa (2012) e parte da premissa de que todo método científico atua sob a forma de aplicação de certo sistema racional de investigação que é substanciado pelos(as) pesquisadores(as) em um dado espaço temporal e local; é pela análise de um conjunto de produções do *stricto sensu* que é possível desenvolver um balanço do que vem sendo produzido com aproximações a uma problemática que se atualiza no tempo e contexto. Há diversos fatos e dados que são identificados em produções (documentos), que possibilitam atender ao esclarecimento de um dado objeto que se impõe, enquanto uma problemática a ser esclarecida; nesta pesquisa, recorreremos as dissertações e teses produzidas no período de 2011 a 2022 no Brasil, considerando que foi a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011 a 2020, que se evidencia com maior rigor uma política de expansão e consolidação de formação de cursos de mestrado e doutorado no Brasil; contraditoriamente neste período o fenômeno da evasão emerge com maior identificação em pesquisas. Este tipo de investigação, por sua vez, pode adotar num processamento criativo de prática investigativa documental, procedimento de análise de conteúdo, cujas inferências são advindas da realidade objetiva da regulação da ação dos sujeitos (pesquisadores) sobre o objeto proposto, que, em seu turno, nesta tese, está relacionado ao reconhecimento de indicadores da realidade e contradições, que dentre outros fatores, determinam indicadores que promovem a evasão em cursos de mestrados e doutorado no Brasil.

momento de defesa e depósito da dissertação. A dificuldade de muitos jovens não terem acesso e não conseguirem permanecer no ensino superior; muitos, quando ingressam no sistema de ensino superior, dada a dificuldade ao desenvolvimento de determinadas habilidades, evadem por diversos motivos, desde questões pessoais a questões relativas a própria condição de terem tempo para os estudos, pois muitos são trabalhadores (as). Para que o ensino superior atinja a verdadeira equidade é mais do que garantir o acesso e a permanência.

A implantação de políticas públicas educacionais, tendo como referência a igualdade de acesso e permanência, impulsiona os (as) estudantes a persistirem com os estudos, auxilia com questões pessoais, financeiras, profissionais, entre outros. O que se observa é que há políticas educacionais mal implementadas e que não atendem às necessidades dos (as) estudantes, deixando-os evadir, sem entender o motivo e sem identificação da causa para assim evitar a evasão escolar. (Freitas, 2009). Partilhamos do pensamento de Santos (2003, p. 77) quando afirma que para que haja o acesso e permanência qualificada de estudantes nas universidades, é necessário levar em consideração informações que dizem respeito a instrumentalização orientada para atender à trajetória acadêmica qualificada de estudos e produção do conhecimento do(a) estudante nos cursos de graduação e pós-graduação.

Portanto, a ausência de políticas efetivas direcionadas à permanência do estudante nas IES pode ocasionar elevados índices de evasão; entendemos a relevância e a importância da efetivação de políticas voltadas para o fortalecimento das propostas que viabilizem a permanência para os alunos, não somente para atender a cursos de graduação, mas sobretudo para a Pós-Graduação *stricto sensu*, que é o nosso foco de estudo, pois afinal, os primeiros passos da Pós-Graduação no Brasil foram dados em 11 de julho de 1951, no Decreto nº 29.741 da Presidência da República foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)⁵, que tinha como objetivo especializar recursos humanos com foco no desenvolvimento do país. Inicialmente sob a denominação de campanha⁶, sendo atualmente denominada de coordenação.

⁵ A partir do Decreto nº53.932, de 26 de junho de 1964, a Capes se tornou a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, reunindo em um único órgão a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e o Programa de Extensão do Ensino Tecnológico (PROTEC) (BRASIL, 1964).

⁶ As campanhas extraordinárias constituíram-se em uma estratégia bastante utilizada pelo Ministério da Educação durante os anos em estudo para agilizar o atendimento de determinadas metas consideradas prioritárias, contornando, por um lado, a inércia da burocracia estatal e garantindo, por outro, uma maior autonomia para a realização de acordos, contratos e convênios com organizações técnicas e de ensino e com especialistas externos aos quadros da burocracia ministerial (Mendonça, 2003, p. 291).

Na época, foi instituída uma comissão⁷ para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, através do então Ministério da Educação e Saúde.

Nesta tese destacamos informações estatísticas de dados extraído do Sistema de Informação Georreferenciadas⁸ - CAPES e é a partir desses dados, que destacamos a dimensão do Sistema Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.

No ano de 2011, os programas de Pós-Graduação contavam com 245.189 discentes matriculados e titulados, distribuídos em 3.128 programas de pós-graduação, no ano de 2022, contavam com 407.611 discentes matriculados e titulados, distribuídos nos 4.599 programas de Pós-Graduação *stricto sensu* distribuídos no Brasil recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que financia e avalia a Pós-Graduação no Brasil. Observa-se aumento de aproximadamente por 65% (sessenta e cinco por cento) no número de discentes matriculados e titulados.

Outra plataforma importante para detalhamento dos dados sobre o PPG é o CenSup⁹ - Censo da Educação Superior - que registrou, em 2022, um total de 366.289 docentes em exercício, sendo 194.959 na rede privada e 171.330 na rede pública federal, estadual e municipal.

Observa-se que o Plano Nacional de Educação - PNE de 2014-2024 traz uma dimensão da política, por exemplo, nas metas 13 e 14 que enfatiza a relevância da qualidade da educação superior, propondo a ampliação de mestres e doutores no país, através da elevação dos números de matrículas. Destacamos, ainda, que a meta 14 prevê “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. Destaca-se que esta meta indica a ser alcançada até o final de 2024. (BRASIL, 2014)

Em relação à meta estipulada em termos de títulos de mestrado pelo PNE, está se encontra próxima de ser alcançada, conforme dados da GeoCapes, que estipula que no ano de 2021 foram titulados 59.302 nos cursos de mestrado no Brasil, sendo 45.359 mestrados acadêmicos e 13.943

⁷ A comissão era composta por representantes do próprio Ministério da Educação, do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), da Fundação Getúlio Vargas, do Banco do Brasil, da Comissão Nacional de Assistência Técnica, da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, do Conselho Nacional de Pesquisas, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, da Confederação Nacional da Indústria e da Confederação Nacional do Comércio. (CAPES, 1996).

⁸ Dados estatísticos da CAPES. Site <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 23 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

⁹ Tabela elaborada por Inep/Deed Nota, que não incluem os docentes que atuam na Pós-Graduação Lato Sensu.

mestrados. Em relação à meta do doutorado, foram titulados 20.671 nos cursos de doutorado. Destaca-se que as oportunidades para acesso aos cursos de Pós-Graduação vêm sendo ampliadas, assim como ocorre em outros níveis de ensino.

Segundo informativo da CAPES (2018): “a avaliação contribui para melhoria contínua e prestar conta para a sociedade brasileira, acerca da qualidade diferencial dos programas no SNPG”. No documento¹⁰ sobre a Proposta de Aprimoramento do modelo de avaliação da CAPES, a eficiência e eficácia do modelo operacional estabelecido e aplicado na Pós-Graduação trouxeram outros desdobramentos em políticas públicas para o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Citamos alguns desdobramentos, que evidenciam aspectos relativos a política de expansão dos PPG no Brasil:

- a) A ampliação da Pós-Graduação tende também a qualificar o processo de expansão da educação superior, de seus cursos e instituições;
- b) O aumento do número de doutores atuando no país, juntamente com o aumento dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), demandou a criação de programas com crescente número de bolsas de estudo implementadas tanto pelo governo federal como também pelas Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa (FAPs);
- c) O Programa Nacional de Incubadoras e Parques Tecnológicos é outro subproduto que merece ser citado, uma vez que já propiciou a criação de mais de 400 incubadoras de empresas e quase uma centena de iniciativas associadas aos Parques Científicos e Tecnológicos;
- d) Plataforma Lattes do CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico que reúne em detalhe o currículo vitae de todos os cientistas e pesquisadores nacionais;
- e) O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq é outro desdobramento de grande destaque e sucesso existente no Brasil e que constitui a base de alimentação da pós-graduação brasileira. A inserção de estudantes de graduação em laboratórios ajuda a despertar e estimular vocações para a ciência e contribui também para integrar essa etapa de formação com a pós-graduação;
- f) A criação do Portal de Periódicos da CAPES, que abriga uma coleção de obras de referência e de periódicos em abrangência no mundo, com mais de trinta e sete mil periódicos assinados,

¹⁰ Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – 10/10/2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf> Acesso em: 20 jul. 2023.

coabrindo todas as áreas do conhecimento, que tem sido um elo direto e decisivo na pós-graduação.

Em relação ao aspecto histórico, destacamos que a expansão do ensino superior no Brasil nos exige a compreensão do projeto de reforma universitária pela lei 5.540/68, iniciada em 1960 e sua implementação na década de 1970, que tiveram sua efetivação através da constituição de 1988, e a partir da década de 1990 com um novo processo de expansão do ensino superior que se mantém até os dias atuais.

O processo de expansão do ensino superior aconteceu tanto na graduação como na pós-graduação *stricto sensu*, paralelamente é importante compreender essa política, enquanto movimento que promove mais especificamente para esta pesquisa, a expansão dos Programas de Pós-Graduação, que conforme Silva Filho e outros (2007), gerou problemas, que ainda não foram solucionados; a expansão é um desafio para os gestores no que diz respeito à permanência dos estudantes em cursos escolhidos de formação continuada no *stricto sensu*, frente ao fenômeno da evasão.

A institucionalização da pós-graduação compensou os efeitos negativos advindos da reforma universitária de 1968, visto que atualmente, os programas de Pós-Graduação no Brasil adquiriram prestígio e reconhecimento internacional; mas, contraditoriamente, é possível reconhecer que há índices elevados de evasão nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, que precisam ser identificados e analisados para que haja possibilidades de efetivo combate.

Mediante o exposto, esta tese, portanto, se soma a outros estudos que discutem a Política Nacional de Pós-Graduação, tendo como enfoque a necessidade de destacar os entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil (2011 a 2022).

Neste capítulo introdutório avançamos, na primeira sessão, com estudos já produzidos que oferecem indicadores para o recorte do objeto, a partir de questões norteadoras, assim como apresentamos a questão central da investigação e o pressuposto que alimenta o desenvolvimento da hipótese da tese. Na segunda seção, avançamos em expor elementos lógicos que organizam o processo investigativo, levantando os indicadores do processo teórico-metodológicos da investigação, assim como o método de exposição na terceira seção.

1.1 ESTUDOS ANTECEDENTES, OBJETIVOS, QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA CENTRAL, HIPÓTESE DA INVESTIGAÇÃO

No intuito inicial de mapear os trabalhos investigativos antecedentes já desenvolvidos, que têm aproximações com a temática desta tese, realizamos uma revisão de significativas pesquisas que ressaltam a necessidade de colocar no âmbito da discussão científica a questão da permanência e evasão, em vistas aos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado no Brasil, que se encontram registrado no quadro 01 (apêndice A) e quadro 02 (apêndice B).

A triagem dos estudos registrado no quadro – 01 (apêndice A), ocorreu pela plataforma da Base de dissertações e teses da CAPES, a partir da aplicação do descritor – evasão no ensino superior -, considerando os critérios de inclusão e exclusão e lendo os títulos e os objetivos das produções identificadas. Para atender a esse processo exploratório inicial da investigação, mapeamos dissertações e teses produzidas em PPG de *stricto sensu* no Brasil, cujos objetivos nos permitiram identificar questões norteadoras para produzir o recorte do objeto desta tese.

Neste estudo, evasão é entendida como a saída definitiva do aluno do curso, sem a conclusão do curso, mesmo entendimento da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades (Brasil, 1996). “Considera como evadido todo e qualquer aluno que, não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, através de novo vestibular”. (BRASIL, 1996)

Na análise mais geral os estudos levantados e expostos no quadro 01, há uma dimensão relevante para esta tese, que foi compreender o que significa o fenômeno de evasão no ensino superior, a partir de múltiplas determinações, em contextos, motivos, causas, fatores associados, enquanto indicadores de uma realidade, que vem sendo incorporada em processos investigativos da Pós-Graduação do *stricto sensu*.

Observamos que há pesquisas, que tratam de analisar, investigar, identificar, conhecer, descrever, compreender o que é o fenômeno da evasão, mas apresentam ausência de registros de estratégias de gestão aplicadas em cursos superiores, que tenham sido adotados para auxiliar como apoio na decisão do(a) estudante permanecer e não abandonar os cursos, antes do cumprimento do tempo previsto para finalização da formação. Portanto, há ausência de um acompanhamento de processos de verificação sobre o que determina a evasão e o que pode inibir ou mesmo impedir esse processo avassalador de exclusão.

A seguir destacamos o que estas pesquisas objetivaram e identificaram sobre a permanência e evasão de alunos.

O estudo realizado por Voos (2016), com o título “políticas de permanência de estudantes na educação superior: Em exame as universidades comunitárias catarinenses”. O objetivo do estudo foi investigar, no âmbito das Universidades Comunitárias integrantes da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE, as políticas institucionais de permanência estudantil, no ensino superior, nos cursos de graduação, no período 2009-2014. A pesquisadora sinaliza a evasão e ou de abandono dos estudantes constitui um problema para as instituições de ensino superior, e como resultado de sua investigação apontaram para a constituição de uma política de permanência, dos estudantes, nos cursos de graduação, no ensino superior, ainda é incipiente.

Castro (2019), com a pesquisa “Evasão nos cursos de licenciatura do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de minas gerais”. A pesquisa teve como objetivo identificar a partir da perspectiva de estudantes evadidos, os fatores associados aos seus processos de evasão de cursos de licenciaturas. Segundo a pesquisadora, a evasão decorre de múltiplos fatores (sociais, pessoais, da carreira docente) e que a decisão de evadir, inicialmente pode representar um fracasso para o estudante, não é um rompimento definitivo.

A pesquisa realizada por Alves (2018), intitulada “Evasão e permanência dos alunos nos cursos de pós-graduação lato sensu online e presenciais da fundação Getúlio Vargas – FGV”, traz como objetivo geral do estudo foi conhecer os fatores que motivam a evasão e a permanência dos alunos nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Online e Presenciais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Brasil, no período de 2014 a 2018. O estudo revela “que a chance do aluno em um curso presencial evadir é 39% menor que um aluno do curso online. Além disso, a chance de um aluno do sexo masculino evadir é 24% maior que um aluno do sexo feminino”.

Seguindo a busca de compreender as causas da evasão o estudo de Polydoro (2000), com o título “O Trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição” teve como objetivo analisar o trancamento de matrícula no que se refere às condições envolvidas na saída e no retorno do estudante à instituição, buscando compreender o processo sobre evasão e quais as ações da universidade frente ao trancamento, na perspectiva do estudante. O estudo foi realizado em duas etapas: o trancamento da matrícula como modalidade e destrancamento da matrícula. Polydoro (2000) realizou uma análise *quali-quantitativa* dos estudantes

evadidos, analisando os dados quantitativos e os motivos que levaram a evasão/abandono, trazendo propostas de ações frente à situação de abandono do curso. Nessa perspectiva, a autora traz os seguintes conteúdos inter-relacionados para a discussão, “quem”, “quando” e o “que”, como estratégias de avaliação dos programas.

A pesquisa de Ferber (2017), sob o título “Um Estudo sobre as Causas da Evasão nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: a Opinião dos Alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP”, o objetivo da pesquisa foi analisar a evasão em cursos de especialização *lato sensu* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a partir da percepção de alunos evadidos. O objetivo geral deste estudo foi compreender as causas que motivaram o abandono dos alunos nestes cursos para oferecer subsídios para uma possível intervenção, em vistas a equacionar fatores geradores de determinações da evasão nos cursos de especialização.

A pesquisa executada por Moura (2015), sob o título “Poderia ter sido Diferente? A Evasão Discente na Educação Superior”, investigou a evasão escolar no IF SP no Campus de Guarulhos, a partir da relação entre o processo de ingresso dos alunos - ação afirmativa ou ampla concorrência - com a evasão. A pesquisa objetivou investigar a evasão escolar em uma instituição pública de educação superior do município de Guarulhos, verificando a relação entre o processo de ingresso dos alunos - ação afirmativa ou ampla concorrência - com a evasão. A investigação foi realizada nos cursos superiores de Licenciatura em Matemática e de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; foram sujeitos da pesquisa alunos evadidos que ingressaram na instituição entre os anos de 2008 e 2010. Para a pesquisadora, a falta de informações sistematizadas sobre a motivação da evasão, dificulta o entendimento da evasão, pois há desconhecimento dessas informações, que podem dificultar as discussões e encaminhamentos de políticas e ações sobre a questão.

Na pesquisa de Oliveira (2017), denominado “ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de licenciatura em pedagogia (presencial) da UFPB – campus I” – teve como objetivo analisar a evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Federal da Paraíba – PB, no período de 2010 a 2015; essa pesquisa se deteve na busca de fatores internos e externos a instituição que motivaram os estudantes a evadir um curso do Ensino Superior a evadir, em relação às causas de evasão no curso de Pedagogia, modalidade

presencial da UFPB, no período de 2010 a 2015; a pesquisa apontou que, 28% são referentes a fatores internos e (72%) aos fatores externos.

O estudo de Silva (2013), intitulado “Fatores de permanência e evasão no programa de educação profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010”, teve por objetivo identificar alguns dos motivos que levam os alunos do Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP/MG) a abandonarem o curso de formação profissional ou a permanecer nesse programa até a obtenção do diploma de Técnico de nível médio. Segundo Silva (2013), há índices altos de abandono escolar, com ocorrência média de desistência de alunos da ordem de 30%; o fenômeno da evasão no PEP/MG constitui um sério problema para o ensino e a inserção social no mercado de trabalho, considerando que há alto investimento público a ele direcionado. O autor expõe a importância de estudos e sistemas de registro e monitoramento de ações e programas de políticas públicas governamentais.

O estudo de Leite (2016) denominado “Avaliação da efetividade na demanda social na pós-graduação da UFT, considerou na pesquisa, apenas, os programas de mestrado e doutorado acadêmicos já consolidados. Em seu objetivo geral, a autora buscou compreender o impacto do programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFT, identificando as causas da evasão no programa. A pesquisadora realizou a pesquisa através de aplicação de questionários com os coordenadores do programa, com alunos regulares do mestrado e doutorado e com os egressos. Segundo esse estudo de Leite (2016), apesar da efetividade do programa Demanda Social na pós-graduação “[...] torna-se limitada no momento em que os objetivos estabelecidos para o programa não são atingidos em sua totalidade.” Em relação à evasão, a probabilidade aumenta na medida em que há necessidade do(a) aluno(a) buscar vínculo empregatício para manutenção de suas despesas.

O estudo desenvolvido por Laham (2016), denominado “Um estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB – UFSCAR em um Polo Presencial do Interior Paulista: percepção dos alunos”, expõe como objetivo geral de pesquisa: investigar quais as possíveis causas que influenciaram a evasão de cursos à distância, pela percepção dos estudantes. Os participantes foram os estudantes desistentes, formados e ativos do curso de Licenciatura em Pedagogia UAB-UFSCar, das turmas de 2008, 2010, 2012 e 2013. A autora demonstra as causas exógenas e causas endógenas da evasão ao curso, e os resultados

alcançados podem servir de subsídios às instituições de ensino superior que oferecem essa modalidade, principalmente, como indicativo para a formulação de projetos pedagógicos de cursos à distância e que estão preocupados em diminuir a incidência de evasão.

A proposta de levantamento de estudos antecedentes abarcou um processo exploratório investigativo mais ampliado, considerando que buscamos, também, um levantamento de artigos publicados em periódicos, que tratam de políticas de graduação no Ensino Superior, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) e Pós-Graduação com o intuito de levantamento de indicadores que permitam identificar os fatores que podem promover a permanência e evasão de alunos(as). Estes estudos se encontram registrados no quadro 02 (apêndice -B) e foram levantados por um processo de busca em artigos científicos publicados em periódicos nacionais, a partir dos seguintes descritores: “evasão” “evasão e pós-graduação *stricto sensu*” “políticas nacionais de educação e evasão”; utilizamos esses descritores em buscas aplicadas aos seguintes portais: Google Acadêmico, Portal da Scielo, considerando publicações, a partir do ano 2003.

Os pesquisadores que abordam o conceito sobre evasão como fenômeno são: Morosini e outros (2012); Para Baggi e Lopes (2011), Santos Junior e Real (2017); Costa e Gouveia (2018) e Política de pós-graduação ensino superior Santos (2003), Mendonça (2003), Hostins (2006), Balbachevsky (2005) e indicadores de evasão são: Freitas (2009)

Morosini e outros (2012), apresentam uma revisão sobre o fenômeno da evasão, analisando o ensino superior brasileiro. As produções analisadas são revistas de periódicos da área de educação – revistas A e B publicadas de 2000 a 2011. Os autores definiram, a priori, três categorias de análise: 1) conceitos de evasão; 2) Resultados das investigações analisadas; e 3) Causas e consequências da evasão. A partir dos estudos, os pesquisadores definem alguns fatores associados: aspectos financeiros; aspectos relacionados à escolha do curso; aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas; aspectos relacionados com o desempenho (acadêmico); aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso; aspectos familiares; baixo nível de motivação e compromisso com o curso.

Santos Junior e Real (2017), apresenta um levantamento teórico sobre evasão na educação superior, considerando o processo de expansão do acesso e estudos sobre a evasão dos estudantes em cursos de graduação nas Instituições de Educação Superior (IES). Os pesquisadores realizaram

mapeamento em estudos relacionados a causas e a estratégias de controle da evasão, conceitos e metodologias a partir da década de 1990. Esse estudo tem fundamento propositivos a seres considerados em PPG no Brasil.

Baggi e Lopes (2011), fazem uma análise teórica sobre a evasão e sua relação com a avaliação, a partir de pesquisas anteriores. Nesse sentido, para as autoras a evasão é um fenômeno complexo e, portanto, não pode ser analisado fora de contexto, pois pode ser reflexo de anos anteriores. As pesquisadoras expõem na pesquisa que determinados sistemas de avaliação podem auxiliar na identificação dos sinais da evasão.

Costa e Gouveia (2018), apresenta no artigo “Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas” e aponta que há diferentes abordagens e perspectivas sobre os modelos teóricos de retenção de estudantes, com foco nas altas taxas de evasão de estudantes no ensino superior. Os pesquisadores expõem uma visão abrangente dos principais modelos teóricos de retenção de estudantes, para auxiliar nas questões relativas à evasão.

Santos (2003), nos apresenta as características do modelo brasileiro de pós-graduação. Demonstra alguns aspectos em relação à importância da produção científica e a forte influência do modelo norte-americano de pós-graduação na estruturação do modelo brasileiro. Faz análise do mestrado e doutorado em relação aos critérios de avaliação, e já em 1998, a CAPES, reconhece que os programas de mestrado eram por demais rígidos e que tal rigidez era considerada pelas agências um dos fatores que levam à evasão.

Mendonça (2003) aponta a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. A pesquisadora expôs uma pesquisa histórica e documental sobre Anísio Teixeira, a pós-graduação, a Capes e os boletins publicados. Sob este prisma, nos apresenta os primeiros anos da pós-graduação e o conjunto de iniciativas e políticas que tiveram como pressuposto básico a ideia de que a pós-graduação era a principal estratégia de reconstrução da universidade brasileira, como locus adequado para o desenvolvimento da pesquisa científica e como espaço de formação do professor universitário. Nessa proposição é fundamental o enfrentamento a evasão das determinações que provocam a evasão.

Em relação aos Planos Nacionais de Pós-Graduação, a pesquisadora Hostins (2006), nos apresenta num artigo a produção do conhecimento e a formação do pesquisador no Brasil e traz como referência os Planos Nacionais de Pós-Graduação, instituídos a partir dos anos de 1970. A pesquisadora evidencia as determinações objetivos da política, os sujeitos e as agências na

implementação dos planos contexto da mercantilização da produção do conhecimento suas contradições, determinações históricas e luta de forças; esse estudo é denso e nos chama a atenção, como referência de fundo, sobre a questão da evasão.

Balbatchevsky (2005), apresenta o artigo “A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida” e expõe os problemas enfrentados na pós-graduação e os sucessos alcançados pela pós-graduação. A pesquisadora descreve algumas caracterizações importantes da pós-graduação, sua trajetória e os desafios após as reformas de 1990, que modificaram o Brasil. Este estudo no aleta sobre a consideração de discutir o que é uma política bem-sucedida de pós-Graduação, quando temos elevados índices de evasão.

O artigo de Freitas (2009, p. 261) intitulado: “Alguns estudos sobre evasão e permanência de estudantes” é destacado um levantamento de indicadores sobre a evasão e permanência de estudantes em cursos presenciais e à distância; esta pesquisadora comparou com alguns estudos nacionais e internacionais e expõe a importância da implementação de serviços de apoio nas universidades aos estudantes para prevenir a evasão e conseqüentemente fortalecer o sucesso do caminhar da formação acadêmica. Essa pesquisadora ressalta nesse estudo que: “É preciso que haja razões efetivas para os estudantes presentes e os potenciais ou futuros entenderem e acreditarem que há mais probabilidade de permanência com sucesso acadêmico. ”

A partir da leitura e análise destes conhecimentos já produzidos sobre o tema evasão no ensino superior e efetividade na pós-graduação no Brasil foi possível identificar que este é um fenômeno estruturante e que tem características de naturalização histórica no sistema nacional de ensino.

Destarte, as informações e dados levantados neste conjunto de estudos exploratórios, expõem que precisamos de constantes investigações sobre a temática evasão, tanto no ensino superior, quanto na pós-graduação e que sejam atualizadas ano a ano e contextualizadas a realidade local, em vistas a possibilidade de superação. Somando os esforços a essas pesquisas, identificamos o caráter de necessidade que a temática se impõe em políticas de formação de mestres e doutores no Brasil; esta é uma realidade que faz exigências, considerando um levantamento sistematizado de produções investigativas da pós-graduação *stricto sensu*.

Mediante estes estudos exploratórios de caráter antecedentes tivemos a possibilidade de avançar, propondo um recortar ao objeto de investigação, que levanta a nossa tese, considerando as seguintes **questões norteadoras** sobre o objeto de pesquisa:

- a) Quais fatores históricos são determinantes na política dos Pós-Graduação nas universidades do Brasil, considerando contradições advindas das determinações econômicas do capital?
- b) Quais as teorias, conceitos e características do fenômeno da expansão (X) evasão, enquanto contradições e determinações históricas da realidade gerada pela política de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil – 2011 a 2022?
- c) Que indicadores de realidade podem ser identificados no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* no Brasil sobre as contradições do fenômeno da evasão na Pós-Graduação – 2011 a 2022?

Mediante estas questões, lançamos a seguinte **pergunta central** para desenvolver o processo investigativo: Que indicadores de realidade e contradições podem ser identificadas no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre os entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil considerando a relação com a expansão promovida pela política do Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011 a 2020?

Para alcançar a resposta a esta pergunta, enquanto necessidade de centralizar o enfoque do objeto da tese, lançamos o seguinte **objeto geral** para atender ao processo de investigação: Levantar indicadores de realidade e contradições que podem ser identificadas no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre os entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil considerando a relação com a expansão promovida ela Política do Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011 a 2020 sobre os entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil considerando a atual política do Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011 a 2022

Para atingir esse objetivo, lançamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os fatores históricos que são determinantes na Política dos Pós-Graduação nas universidades do Brasil, considerando contradições advindas das determinações econômicas do capital;
- Levantar as teorias, conceitos e características do fenômeno da expansão (X) evasão, enquanto contradições e determinações históricas da realidade gerada pela política de Pós-graduação *stricto sensu no Brasil* – 2011 a 2022
- Levantar indicadores de realidade que podem ser identificados no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* no Brasil sobre as contradições do fenômeno da evasão na Pós-Graduação – 2011 a 2022.

Enquanto **pressuposto** que alicerça a hipótese que anuncia a tese, apontamos que os indicadores de realidade e contradições, que podem ser identificados no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre os entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil, considerando que implementação da atual política do Plano Nacional de Pós-Graduação, são provenientes de fatores históricos, sociais e econômicos, que estão engendrados na força produtiva de expansão do capital, que impõe uma política, que alimenta a lógica que determina o processo de crise entre a produção da ciência e as universidades no Brasil; esta realidade afeta as políticas de Pós-Graduação, intervindo diretamente na formação de mestres e doutores e gerando em processo expansionista com determinados índices de evasão, que podem ter determinações provenientes de duas dimensões principais: 1) Dimensão interna, a) ao tempo necessário de disponibilidade para dedicação aos estudos; b) ausência de infraestrutura para estudos; c) dificuldade em se adaptar ao ambiente acadêmico; d) fragilidade nas capacidades de desenvolver a escrita científica para atender as dissertações e teses; e) ausência de diálogo/afinidade com orientadores(as); f) aspectos acadêmicos (horários inadequados, falta de articulação entre teoria e prática). 2) Dimensão externa, a) custo elevado para o(a) estudante se manter estudando (moradia, transporte, aquisição de livros etc); b) condições sócio econômicas dificultosas para manter despesas para os estudos; c) aspectos profissionais (falta de apoio da empresa, mudança de horário de trabalho).

Avançando no processo de esclarecer elementos fundantes para atender ao processo introdutório desta tese, traçamos na seção seguinte, os pressupostos teórico-metodológicos da investigação proposta.

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Para a construção do percurso epistemológico e metodológico de pesquisa, buscamos nos apoiar em Triviños (2017, p. 15), traz a crítica à falta de disciplina¹¹ de muitos pesquisadores e estudiosos da educação, definindo indisciplina como ausência de coerência entre os suportes teórico-metodológicos que sejam coerentes com a realidade estudada: “A mistura de correntes de

¹¹ Para este pesquisador, a “falta de disciplina intelectual não só se manifesta por um obscuro ecletismo, aparentemente consciente, e para alguns como uma concretização esclarecida do espírito, mas também como uma exposição metafísica e mecânica das ideias, cuja característica essencial talvez seja seu poder de hierarquizar e isolar os conceitos, tornando-os alheios à realidade social” (Triviños, 2017, p. 16).

pensamento, as citações avulsas fora de contexto, textos que circulam no meio pedagógico.” Na tentativa de não incorrer na indisciplina teórica, buscamos estabelecer uma base de leituras para análise do objeto que tenha aproximações de abordagem e possa contribuir para sustentar a tese proposta.

Triviños (2017) destaca que aumentaram as pesquisas em ciências sociais nos últimos anos e que esse movimento vem desde a década de 70, quando sua importância ocorreu, à medida que diminuía o método positivista, considerando o aparecimento de uma crítica sobre a sua tendência conservadora e a-historicidade para entender a percepção dos sujeitos no mundo, estudando a realidade com o desejo de descrevê-la e de apresentá-la tal como ela é, em sua experiência pura, sem o propósito de introduzir transformações substanciais. Por isso, em relação ao enfoque do desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais, vêm-se buscando respaldo em proposições críticas para o entendimento das manifestações questão social que exigem uma análise mais rigorosa da realidade para identificar as possíveis contradições, que precisam ser tratadas para serem superadas.

Nesta tese investigativa, tomamos como referência a possibilidade de desenvolver uma pesquisa documental¹². Para desenvolver essa proposta, inicialmente, mapeamos e levantamos a produção científica produzida por mestres e doutores em PPG *stricto sensu*, que vêm estudando e pesquisando sobre a evasão em Programas de Pós-Graduação no Brasil. Foram também levantados: documentos legais, que instituem a Pós-Graduação no Brasil; e documento do Plano Nacional de Pós-graduação atual, que corresponde ao período de 2011 a 2020.

Para localizar as produções de dissertações e tese que tratam do fenômeno da evasão, inicialmente buscamos trabalhar com a coleta de dados, que parte do levantamento dissertações e teses, utilizamos no “campo de busca” da Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³. O descritor que utilizamos para promover o processo de identificação e levantamento foram: a) fenômeno da evasão na pós-graduação, b) evasão no *stricto sensu*, c) evasão

¹² Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), a pesquisa documental se produz a partir de fontes de coleta de dados, que está restrita a documentos indicados pelo caminho metodológico da investigação, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias [...].” A fontes documentais previstas para esta investigação advém de dissertações e teses, documento legais que instituem a política da Pós-graduação no Brasil e também foi levantado o documento do Plano Nacional de Pós-graduação atual, correspondente ao decênio de 2011 a 2022.

¹³ A BDTD vem sendo desenvolvida em parceria com várias instituições: IBICT, financiadora de estudos e pesquisas (FINEP), (CNPq), (MEC), (CAPES), (SESU) e mantém um comitê com o objetivo de referendar o seu desenvolvimento e atuar em especificações de padrões a serem adotados no âmbito de seu sistema.

discente em curso de pós-graduação, escolhemos estes termos de buscar a partir dos estudos antecedentes.

Utilizamos, também, o descritor Booleano (AND), considerando: “evasão AND pós-Graduação *stricto sensu*”. Identificamos, inicialmente um elevada quantidade de produções - 302 pesquisas como descritor “evasão na pós-graduação”; buscando diminuir a quantidade de produções para investigar, aplicamos os descritores “pós-graduação *stricto sensu* AND evasão” apareceram 20 pesquisas; entretanto, destas 20, 10 foram catalogadas, pois estavam direcionadas ao nosso objeto de pesquisa, conforme o quadro 03, em que expomos, inicialmente uma exposição da produção *stricto sensu* levantada para promover o balanço da produção do conhecimento.

O processo de análise dessa produção se encontra no capítulo 4, quando tratamos do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, considerando o levantamento de indicadores de realidade e contradições do fenômeno da evasão na Pós-Graduação no Brasil – 2011 a 2022. Foram levantadas para proceder na análise de conteúdo (Bardin, 2017), dez (10) produções sendo, sete (7) dissertações e três (3) teses, referentes ao depósito de registro no período de 2011 a 2022. Este recorte temporal foi definido em função do período correspondente ao atual Plano Nacional de Pós-Graduação.

Estas produções, citadas no quadro 03, estão disponíveis em arquivo do drive do Google:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/14sNd6-HF8GKiDmFsSN3LPgV6h5Xk0Rzk>

Quadro 03 – Registro do levantamento da produção *stricto sensu* identificada para promover o balanço da produção do conhecimento, considerando o período de 2011 a 2022.

C	Nome do autor(a)	Tip. Ano dep.	IES / PPG	Linha de pesquisa	Ag Fo m	Títulos das produções	Localização online
01	Ridnal João do Nascimento	D 2016	USP	NC	N C	O processo de escolha de candidatos a programas de Pós-Graduação: uma análise a partir da perspectiva do orientador	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/85/85131/tde-06052016-094657/ .
02	Marcelle Miranda Fortuci Lopes Cardoso	D 2017	UFS C/	Gestão em avaliação	N C	A evasão discente no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185602 .
03	Eduardo Francisco Fernandes	D 2018	UFS C/	C	N C	O fenômeno da evasão discente: estudo multicaso nos programas de Pós-Graduação em	em https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192915

						administração do estado de Santa Catarina	
04	Victor Hugo Pereira	D 2019	UFMG	Pesquisas em Controladoria e Contabilidade	C A P E S	Determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em contabilidade no Brasil	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BADGUS
05	Alice Plakoudi Souto Maior	T 2020	UNB	Avaliação de programas educacionais utilizando a teoria de avaliação de programas guiada por teoria	N C	Trajetórias de mestrandos e doutorandos: um estudo longitudinal dos fluxos de estudantes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileira	https://repositorio.unb.br/handle/10482/40666
06	Hellen Costa Ramos	T 2021	UFF /	Apoio à decisão em organizações sustentáveis	C A P E S	Priorização das causas da evasão na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : um suporte à decisão dos gestores	https://doutoradosg.uff.br/content/prioriza%C3%A7%C3%A3o-das-causas-da-evas%C3%A3o-na-pp%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-stricto-sensu-um-suporte-%C3%A0-decis%C3%A3o-dos
07	patricia reis paiva	T 2021	UFRGS /	avaliação de produção científica e de políticas públicas em ct&i e divulgação da ciência	N C	Evasão de ex-bolsistas do programa de demanda social da CAPES	http://hdl.handle.net/10183/229380
08	aline fornari	D 2021	UFP	Produção, circulação e mediação da informação	C A P E S	A informação sobre a evasão na pós-graduação: o caso das disciplinas transversais nos cursos de <i>stricto sensu</i> da Universidade Federal do Paraná	https://hdl.handle.net/1884/72563
09	mauricio dos santos palazzuoli	D 2022	USP	Gestão e informática em saúde	N C	Perfil de evasão discente na pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área da saúde na UNIFESP	https://repositorio.unifesp.br/11600/65859

10	erica carolina serrano borges	D 2022	UFB A	NC	NC	O fenômeno da evasão discente em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em ciência da informação na região nordeste do Brasil	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36818
----	--	---------------	----------	----	----	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Legenda: C (código da produção); tip. e ano dep. (tipo: D - dissertação; T – Tese), (ano que foi depositada a produção no repositório); Ag. Fom. (Agência e Fomento de bolsa); NC (Nada Consta).

Na plataforma denominada de GEOCAPES¹⁴ buscamos levantar dados e informações que deram suporte à produção de esclarecimentos ao capítulo da introdução e ao capítulo 2 desta tese, considerando o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* para destacar indicadores da realidade e contradições do fenômeno expansão (X) evasão na Pós-Graduação do Brasil.

O balanço da produção do conhecimento produzido a partir da análise de dez (10) dissertações e teses, requereu inicialmente, uma caracterização bibliométrica¹⁵, que parte da busca de respostas a seis questões, que permitem identificar onde foi elaborada essa produção a analisada, assim como, identificar o perfil de pesquisadores que a produziram no período de 2011 a 2022. Para atender esse processo lançamos as seguintes questões:

- Quantas dissertações e teses compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Qual o gênero que prevalece na distribuição das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?

¹⁴ O Geocapes é um aplicativo gráfico de informações co-referenciadas da CAPES, que exibe num cartograma, informações quantitativas com precisão geográfica sobre o sistema de Pós-Graduação do Brasil. O sistema acessa nove bases de dados. Apresentado nos modos geográfico e em planilha, essa base de dados oferece informações sobre o número de bolsas de mestrado e doutorado no país, bolsistas no exterior, quantidade de programas da Capes, professores e alunos; essas informações relativas ao país estão consolidadas por unidade da federação. O detalhamento das informações permite, ainda, acessar dados por município e do exterior, agregadas ao Brasil. Também, estão disponíveis na página do Geocapes, o número de acessos ao Portal de Periódicos e o volume de investimentos da Capes em bolsas e fomento. Dados sobre a distribuição de cursos e polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) também podem ser pesquisados por este dispositivo. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 20 ago. 2023.

¹⁵ A caracterização bibliométrica é uma ferramenta que promove o desenvolvimento de um papel relevante na análise da produção científica, a partir do processo de identificação da amostra analisada, considerando a natureza quantitativa, quanto qualitativa, uma vez que fornece indicadores da trajetória da produção desenvolvida, assim como a caracterização desta produção (dados demográficos), que são extraídos da própria produção desenvolvida por pesquisadores que produziram as dissertações e teses em PPG. As sistematizações de informações elaboradas por esse processo de análise permitem a construção de quadros, tabelas e gráficos que identificam a trajetória histórica da produção que foi analisada. Esse processo de análise admitiu a relação dialética entre métodos quantitativos e qualitativos, provocando no processo de leitura dos dados e informações, enquanto uma unidade de fatores que muitas vezes se colocaram em condições de reconhecimento de contradições e limites; essa perspectiva de análise se justifica na unidade ontológica dos fenômenos que são objeto do conhecimento a ser tratado na investigação que desenvolve a análise de produção do conhecimento. (Sánchez Gamboa, 2017, p. 27)

- Em que foram defendidas as dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Em que regiões geográficas do Brasil foram produzidas as dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Em que modalidade de instituições (públicas / privadas) foram produzidas as dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Quais as áreas de concentração que geraram as dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?

Para avançar no desenvolvimento do processo investigativo, a partir do balanço da produção do conhecimento das dez dissertações e teses, tomamos como referência as seguintes categorias da dialética marxista – realidade e contradições; estas categorias nos possibilitam dar movimento ao pensamento científico, enquanto pesquisadora¹⁶.

O interesse crítico baseado em uma proposta de enfoque teórico-metodológico dialético marxista, que tomamos como referência advém de estudos em Triviños (2017, p. 55), que apresenta como categorias: a matéria, a consciência e a prática social, a partir da realidade objetiva em que o objeto se apresenta para ser capturado, problematizado e analisado.

Estas duas categorias – realidade e contradição, estão interligadas ao problema fundamental desta investigação.

As noções, as relações, os conceitos e as categorias são nesta investigação, elementos fundantes para permitir o desenvolvimento do processo de análise da produção do conhecimento das sete dissertações e três teses.

Apresentados estes esclarecimentos, explicitamos, abaixo, o conceito das categorias da dialética, que aplicamos no processo teórico-metodológico para dar movimento à investigação proposta, considerando:

- A **categoria realidade** está em correlação com a possibilidade do real, que é para Cheptulin (1982, p. 338) o que existe realmente na realidade concreta.

¹⁶ Para Carvalho (2017, p. 9), a possibilidade de indicadores de radicalidade da realidade, pode ser levantado por um processo historicamente construído, ou seja, este conhecimento é radicado na prática social de pesquisadores em que o trabalho que alicerça o pensamento dá subsistência das possibilidades de produzir conhecimento, a partir do desenvolvimento da consciência, que permite acesso as contradições da realidade do objeto das políticas públicas e que permitem também, levantar indicadores de transformação da realidade, considerando que está sujeita a crítica em uma nova abordagem do objeto de investigação.

- A **categoria contradição** é que nos permite mobilizar o pensamento conferindo a identificação da concretude contraditória entre o preconizado pelas legislações da política sobre a expansão (X) evasão dos PPG no Brasil e o que apontam os(as) dez pesquisadores que analisamos, enquanto produções de dissertações e teses, mediante o período de 2011 a 2022; é pela contradição, enquanto categoria da dialética que é possível recuperar elementos da realidade registradas pelos dados e informações, pois é o que se encontra na luta dos contrários, enquanto força do pensamento para capturar os condicionamentos determinantes contraditórios do fenômeno da expansão (X) evasão em 10 produções produzidas em PPG no Brasil.

Exposto o conceito destas duas categorias, que põem em movimento o pensamento científico dialético, exponho o processo de Análise de Conteúdo a ser aplicado, enquanto uma técnica procedimental de análise de textos, a partir dos pressupostos de Bardin (2011)¹⁷. Esta pesquisadora define o processo de análise como sendo um conjunto de instrumentos metodológicos e técnicos, que analisam as comunicações registradas, que se aplicam aos discursos dos documentos analisados; em nossa investigação, visou obter uma descrição do conteúdo das palavras, que os pesquisadores lançam em suas dissertações e teses. Nesse processo, segundo essa pesquisadora, surgem indicadores (quantitativos ou qualitativos), que vão permitindo a inferência de conhecimentos, que são relativos às condições de produção/recepção dos fatos e dados levantados para análise, a partir de procedimentos que são adotados pelo processo de investigação do objeto¹⁸.

Para atender a esse processo de análise de conteúdo, levamos em consideração os três polos que organizam o processo técnico, sem perder de vista o movimento dialético, que põe em movimento as categorias da dialética já anunciadas:

- a) **Polo de Pré-análise**: Corresponde a um período de intuições da pesquisadora, que foi desenvolvido na fase exploratória de estudos antecedentes. Tem como objetivo operacional, sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a investigação a um esquema lógico e

¹⁷ Fundamentada na tradição hermenêutica, essa metodologia de análise pode ser considerada como uma das dimensões do exercício de compreensão e interpretação a ser enfrentado pelo pesquisador social, uma vez que exclui uma análise lógica formal e objetiva. (FRANCO, 2018, p. 36)

¹⁸ A exigência desta pesquisa fez a pesquisadora optar pela análise de conteúdo e não análise de discurso, considerando a necessidade de analisar a materialidade linguística na forma analítica, que são dadas pelo registro da escrita no próprio texto das dissertações e teses. Esse processo nos permitiu estabelecer determinadas categorias para interpretação, considerando um levantamento textual com registros em quadros e sinalização de registro da folha em que o dado é retirado.

objetivo para atender ao desenvolvimento das operações sucessivas e conseqüentemente, atender a um plano de análise do conteúdo, cujos campos de análise se organizam em quadros.

- b) **Polo de Exploração do Material**: Corresponde a uma fase longa da investigação, que consiste em realizar diversas operações, expostas no capítulo 04 desta tese, que envolvem: a) codificação, b) decomposição ou enumeração, em função de procedimentos investigativos adotados, previamente formulados com a codificação de categorias (descritores), que foram sistematizados em (4) quadros e que compõem a substância essencial dos campos da empiria da pesquisa. As categorias que alicerçam o processo de análise de conteúdo das dez dissertações e teses, foram: a) Política de expansão (X) evasão de alunos (as) a partir do PNPG (quadro 04); b) Fenômeno da evasão (quadro 05); c) Entraves da Evasão – determinações, dificuldades / obstáculos (quadro 06); d) Expansão do ensino superior (quadro 07). Estes quadros se localizam no apêndice C.
- c) **Pólo de Tratamento dos resultados obtidos, interpretação e explicação**: Nesta fase da investigação os resultados brutos são tratados de maneira a ganharem significados visíveis e validados, quando passam a ser sistematizados e organizados em quadros para interpretação, cujos registros podem também oferecer ao processo de investigação/análise; este polo põe em relevo as informações colhidas, dados e fatos que foram fornecidos para análise e tratamentos procedimentais da investigação.

As unidades de análise serão divididas em: a) unidades de registros, tais como orações, extraídos dos textos das dissertações e teses e registrados em (4) quadros, com indicação da folha de onde foram extraídos das dissertações e teses; b) unidades de contextos, onde tomamos como “pano de fundo”; estes se encontram no capítulo dois e três e imprimem significado às análises de registros, permitindo processo de leitura, interpretação e compreensão sem perder de vista o real, pelo significado que são instituídos pelos dado/informação extraída das dez produções levantadas.

É a partir das unidades de análise, que definimos as categorias, que geram operações de identificação de elementos que serão considerados na investigação em função da categoria central: expansão (X) evasão em PPG *stricto sensu* no Brasil.

Com esse movimento exposto, que organiza um plano lógico de investigação metodológica sobre o trato do objeto para desenvolver a proposta de tese, avançamos em apresentar o método de exposição desta tese.

1.3 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DA TESE

Apresentamos neste relatório de pesquisa, que institui uma tese, cinco capítulos, sendo que no primeiro capítulo, expomos a introdução com uma breve apresentação da pesquisadora e uma justificativa problematizadora da tese; é exposto também, estudos antecedentes, as questões norteadoras do objeto de pesquisa, contextualizados a partir da problematização do objeto. Apresentamos uma hipótese que levanta a tese, mediante uma pergunta central de investigação; lançamos um objetivo geral e os objetivos específicos para encaminhar o processo teórico-metodológico de investigação.

No capítulo 2, denominado referencial teórico discorremos sobre aspectos históricos da política da pós-graduação nas universidades e levantamos contradições advindas das determinações do capital. Para tratar desta questão, expomos três seções; a primeira trata da universidade e a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, considerando um breve histórico; na segunda seção, expomos elementos sobre a crise estrutural do capital e a reprodução do sistema capitalista na pós-graduação. Na terceira seção, destacamos elementos da realidade das principais legislações que sustentam a Pós-Graduação no Brasil, considerando os aspectos históricos.

No capítulo terceiro, avançamos em tratar da realidade do fenômeno da evasão em programas de pós-graduação do *stricto sensu*, considerando uma análise das contradições e determinações advindas do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011 a 2020. Para discorrer sobre essa questão, destacamos na primeira seção as teorias, conceitos e características do fenômeno da evasão e na segunda seção, expomos o Plano Nacional de Pós-Graduação, em vistas ao seu processo de expansão (x) evasão.

No quarto capítulo, que institui o processo de desenvolvimento do campo empírico da investigação que levanta esta tese, tratamos do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, em vistas a realidade e contradições do fenômeno evasão na Pós-Graduação do Brasil. Inicialmente, expomos uma caracterização de dez produções do *stricto sensu*, a partir de dados bibliométricos; na segunda seção, apresentamos indicadores da realidade e contradições do fenômeno da evasão na pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, considerando o que dizem pesquisadores(as).

Por fim, numa síntese, coerente com o desenvolvimento teórico e empírico da investigação desenvolvida, expomos nossas considerações finais, destacando elementos essenciais que sustentam esta tese.

Expomos, também, as nossas referências tratadas nos capítulos, assim como os apêndices A, B e C, em que destacamos quadros com elementos empíricos do processo investigativo, que dada a grande extensão de dados e informações, não cabem na exposição dos textos tratados nos capítulos.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA DA PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES E CONTRADIÇÕES ADVINDAS DAS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL

Neste capítulo, expomos elementos argumentativos que levantam fundamentos históricos que alimentam a política de Pós-Graduação nas universidades, a partir das contradições determinadas pelo capitalismo.

Para dar conta desse capítulo, expomos um breve histórico sobre a universidade e a Pós-Graduação no Brasil, a partir de argumentos que explicam o que caracteriza a crise estrutural do capital e como ocorre a sua reprodução no sistema capitalista que o alimenta.

Considerando que a Pós-Graduação possui instrumentos regulatórios, expomos, também, o marco legal da realidade brasileira, quanto às principais legislações.

2.1 UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Nesta subseção buscamos identificar os fatores históricos que são determinantes na política da Pós-Graduação nas universidades do Brasil, mediante as contradições advindas das determinações da estrutura do capital, trazemos alguns fatores do passado que influenciaram e influenciam o desenvolvimento da política da Pós-Graduação *stricto sensu*. Partimos desta abordagem por conceber que não se deve analisar o processo de construção da universidade de forma isolada; nesse sentido, fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e o próprio dinamismo social são essenciais para atender ao processo de construção e desenvolvimento de uma sociedade.

Para Cunha (1982, p. 15): “A ação recíproca entre o passado e o presente, com ascendência deste em termos gnosiológico, obriga a uma visão nova da história da educação no Brasil, particularmente do ensino superior.”

Todos os avanços obtidos até o século XXI, assim como o acúmulo de pesquisas científicas, conhecimentos sistematizados e formulação de leis e teorias e processos contribuíram para o avanço da política da Pós-Graduação *stricto sensu* na atualidade.

No processo de entendimento da história da universidade e da Pós-Graduação, vimos que a universidade demorou a compreender os novos rumos da modernidade, pois ela se manteve fiel à

sua estrutura medieval por quase três séculos. Segundo Teixeira (2010), a universidade não aceitou as mudanças do tempo, nem o Renascimento nem a Reforma e, durante os séculos XV até XVIII, seguia isolada em seus muros.

Em 1789, as mudanças da Revolução Francesa¹⁹, conhecida como uma revolução “social” de massas trouxe várias concepções essenciais para a democracia, e novas formas de organização da vida, seja econômica, política e social que impactaram diretamente nas instituições universitárias. Segundo Teixeira (1964), neste momento a universidade sai dos muros e rompe com seu isolamento e renova os pensamentos e métodos. A ciência e o método passam a ter um papel importante, modificando deste modo, a forma de ver e pensar o mundo. “A Revolução Francesa é assim ‘a’ revolução do seu tempo, e não apenas uma, embora a mais pertinente” (Hobsbawm, 1981).

As universidades modernas e laicas só iniciaram no início do século XIX. Surgem dois modelos propostos de universidade: o modelo napoleônico, voltado a formar quadros para o Estado e o modelo alemão, voltado para associação do ensino, pesquisa e formação humanística. Em relação ao modelo Alemão, chamado de Humboldtiano, era voltado para ser o centro da busca e da verdade na investigação da pesquisa. Para autores como Brunner (2014) e Teixeira (2010), a universidade deveria superar a mera transmissão de conhecimento útil, instigando, assim, a busca e descoberta de novos conhecimentos.

De acordo com a literatura, a primeira universidade no ocidente foi a de Bolonha, na Itália, mas não existe consenso sobre a data exata da criação²⁰. A Universidade de Bolonha é uma das instituições consideradas líderes do sistema universitário europeu. Em relação à primeira universidade localizada no oriente²¹. Surgiu em 859 d.C na cidade de Marrocos e era uma instituição de ensino superior anexada a uma mesquita. No continente americano, foi no ano de

¹⁹ A França estava em crise, e a sociedade clamava por reformas. A revolução marcou profundamente a configuração geral da França dos séculos XVIII e XIX.

²⁰ A literatura registra que a primeira universidade que surgiu no ocidente foi a de Bolonha, na Itália, datando aproximadamente de 1088 a 1150. <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI343904-17770,00-AS+UNIVERSIDADES+MAIS+ANTIGAS+DO+MUNDO.html>. Acesso em: 26 abr. 2017.

²¹ Localizada em Fes, no Marrocos, surgiu como uma Madrasah, fundada em 859 d.C. Foi reconhecida mundialmente por seus estudos em ciências naturais - apenas em 1957 que a Universidade passou a ofertar cursos de matemática, física, química e línguas estrangeiras. <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI343904-17770,00-AS+UNIVERSIDADES+MAIS+ANTIGAS+DO+MUNDO.html>. Acesso em: 26 abr. 2017.

1538, em São Domingos, a segunda foi no México em 1553. Em seguida, as universidades no Peru, Chile, Argentina.

No Brasil apenas as escolas superiores isoladas, nenhuma universidade tinha sido criada, um dos argumentos utilizados para o atraso era que a coroa Portuguesa concedia bolsas de estudos para que os Brasileiros fossem estudar em Coimbra. Outro argumento apontado seria a diferença de recursos docentes dos países colonizadores (Espanha e Portugal). A Espanha tinha, no século XVI, oito universidades²² importantes, e Portugal, apenas uma universidade. (Cunha, 2007).

Para estudiosos e pesquisadores do ensino superior no Brasil, os autores Souza Campos (1940), Fernando Azevedo (1971) apud Cunha (1980) relataram que as lutas pela criação da universidade do Brasil foram distintas, de pessoas e momentos diversos, que buscavam em si, instituições de ensino diferentes, que tinham em comum, apenas o nome *universidade*.

Chamamos de ensino superior, basicamente, o ensino de Filosofia, Teologia e Matemática (o do colégio da Bahia), do período colonial; o ensino da Anatomia e Cirurgia nos hospitais militares, criados em 1808; o curso de Engenharia implícito na Academia Militar (mais tarde, o ensino “civil” da Engenharia); o ensino de Direito; e outros, ministrados em aulas, cadeiras, cursos, escolas, academias, faculdades e, já no século XX, nas universidades (Cunha, 1980, p.18).

No ano de 1572 foram criados os cursos de artes e teologia no colégio dos jesuítas; no segundo período em 1808, com a chegada da coroa portuguesa, houve a criação de um novo ensino superior; no terceiro, a República oligárquica, e no quarto período, a Revolução de 1930. (Cunha, 1980, p. 19). Em resumo, os cursos superiores eram os cursos de Filosofia e os cursos de teologia. O ensino superior era aquele que ministrava um saber superior, as escolas eram isoladas.

A Primeira República (1889-1930) foi caracterizada pela descentralização política. A partir da década de 1920, iniciou-se uma política de centralização nos diversos setores da sociedade. No Brasil havia três universidades: Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927) e Porto Alegre. A primeira instituição superior no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 pelo Decreto 11.530²³ de 18 de março de 1915, reorganizando o ensino secundário e superior; é através deste decreto que retorna a figura do professor catedrático.

²² Universidade de Salamanca, Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid, Ovideo, Alcalá (Cunha, 1980).

²³ Decreto No. 11.530, constava que o Governo Federal, quando fosse oportuno, reuniria em Universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente o edifício para funcionar. O decreto previa a reunião de três escolas,

Demoraram quase cinco anos para que fosse criada a primeira universidade no Brasil, sendo somente no decreto 13.343 de 07 de setembro de 1920. De acordo com Fávero (2006), o decreto “contém poucos artigos e trata a matéria da forma mais geral e vaga, de modo a não deixar no espírito de quem lê a noção exata e segura da verdadeira orientação a ser seguida pelo nosso Instituto Universitário”. Vale frisar que a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição universitária legalizada pelo Governo Federal Brasileiro.

É importante ressaltar que todas as discussões e debates em torno da criação da Universidade no Brasil abriu espaço para os debates em torno dos problemas, soluções e propostas para a Universidade. De acordo com Fávero (2006), a ABE- Associação Brasileira de Educação e a ABC- Academia Brasileira de Ciências trouxeram muitas questões para o debate como, por exemplo, concepção, as funções e modelo da universidade, bem como a autonomia universitária. Estas questões também foram relatadas e discutidas na 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, em 1927.

A partir da tese “As Universidades e a Pesquisa Científica”, apresentada por Amoroso Costa, “pode-se observar que, embora existissem posições divergentes, e mesmo que não houvesse dentro da ABE (Associação da Educação Brasileira), um conceito unívoco de ciência, era introduzir a pesquisa como núcleo da instituição universitária”. (Fávero, 2006, p. 23). Entretanto, a visão e o modelo de Universidade proposta não foram concretizadas no ano de 1920, sendo somente no ano de 1930.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14/11/1930, o primeiro ministro Francisco Campos, elabora e implementa reformas no ensino superior “Tratava-se naquele momento de adaptar a escola e as diretrizes com o intuito de avanço da modernização do país, e com ênfase na formação de elite e para o trabalho” (Fávero, 2006, p.20), assim, aumentando a procura pela educação escolar para o processo de formação profissional.

Cunha (1980, p.147) bem descreveu o processo de ampliação das escolas superiores “os latifundiários queriam filhos “doutores”, não só como meio de lhes dar formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar”. Os trabalhadores urbanos e os colonos viam na escolarização dos filhos um caminho para exercer atividades

que juntas redigiram o regimento interno da Universidade, cujo reitor seria o presidente do Conselho Superior de Ensino da época.

burocráticas para o estado, abandonando o trabalho em fazendas em busca de melhores condições de vida e trabalho na cidade e empregavam-se no comércio ou na indústria.

Na reforma de Rocha Vaz, de 1925, houve um crescimento acentuado das escolas superiores livres, que facilitou o ingresso no ensino superior no Brasil, conforme relatado por Cunha (1980). Esse fenômeno surge a partir da necessidade da época de aumentar a força de trabalho com a escolaridade mais elevada, influenciada pela corrente de pensamento positivismo²⁴.

Desta forma, o ensino nas escolas superiores cresceu isolado no Brasil, dando-se primeiramente nas escolas de ensino profissionalizante, Medicina, Engenharia e Direito. Somente com o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, começa desenvolvimento dos estudos e das ciências, e o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. O ministro Francisco Campos foi o responsável pela elaboração do Decreto.

Fins do ensino universitário no Brasil decretado em 1931:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psychica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários.

Art. 3º O regime universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos.

Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercâmbio com as universidades estrangeiras.

²⁴ O fundador do positivismo foi Augusto Comte (nasceu na França em 1798 e morreu em 05 de setembro de 1857, aos 59 anos). O Positivismo é uma tendência dentro do Idealismo Filosófico e representa nele uma das linhas do Idealismo Subjetivo. As raízes do positivismo podem ser encontradas no empirismo, já na antiguidade. Podemos distinguir no pensamento de Comte três preocupações fundamentais: Uma filosofia da história (na qual encontramos as bases de sua filosofia positiva e sua filosofia positiva e sua célere “lei dos três estados” que marcariam as fases da revolução do pensar humano: teológico, metafísico e positivo); uma fundamentação e classificação das ciências (Matemática, Astronomia, Física, Química, Fisiologia e Sociologia); e a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, a Sociologia, que num primeiro momento, ele denominou física social. (Triviños, 2017, p. 33)

Segundo o pesquisador Saviani (2012), a partir do decreto 19.851/31, começa a discutir no espaço acadêmico o desenvolvimento dos estudos e o cultivo da ciência. O referido decreto se propunha a regular o funcionamento das universidades, estabelecendo condições para que uma instituição de ensino superior se constituísse como universidade. O Estatuto das Universidades ficou vigente por 30 anos.

Autores como Boaventura (2009), Saviani (2012), Teixeira (1964) pontuam que a partir da década de 30, foi que se pensou em educação superior voltada para a formação humanística e científica, e não apenas na formação profissional do estudante, ou seja, uma concepção mais ampla de universidade no país.

Em 1932 com a divulgação de “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um marco no campo pedagógico, o movimento de reconstrução educacional, que reagia ao empirismo, ganhava força superando as ideias tradicionais e sua substituição pela pedagogia nova. Concordamos com Saviani (2019, p.15), ao afirmar que a divulgação do Manifesto de 1932 foi um marco indicador da disposição do grupo renovador de exercer a hegemonia do campo pedagógico.

No ano 1934, é fundada a USP - Universidade São Paulo, modelo pautado na formação humana do estudante e direcionado ao ensino, pesquisa e extensão. A USP inicia com um plano alicerçado nos três eixos de atuação supracitados, com formação voltada para a pesquisa, possibilitada pelo plano de ensino da Universidade. Outro momento importante para construção de uma nova proposta de escola superior foi a criação da UDF - Universidade do Distrito Federal, situada no Rio de Janeiro, que era naquele momento a capital do país, fundada em 1934 pelo Educador Anísio Teixeira, então secretário de educação. A UDF caracterizou-se por sua proposta inovadora à época, principalmente por não ter as três faculdades tradicionais, e sim, uma faculdade de educação.

A Universidade, de acordo com Fávero e Brito (2010), era um modelo criativo, com ênfase na pesquisa e na aplicação do método científico, além de sua preocupação com a cultura brasileira. Dando continuidade ao projeto de Francisco Campos, em 1935 o ministro Gustavo Capanema formou uma comissão com o objetivo de estudar a ampliação da Universidade do Rio de Janeiro, que em 1937 passaria a denominar-se Universidade do Brasil. Mas este projeto, de unicidade e padrão acabou dissolvendo outras propostas mais liberais, como por exemplo, a Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939.

Conforme já apontado, as instituições de educação superior no país começaram por volta de 1808, entretanto, a pós-graduação no Brasil começa os primeiros passos para sua efetivação no início da década de 1930, a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Segundo Santos (2003, p. 628), a reforma de Francisco Campos, propunha estabelecer uma Pós-Graduação nos moldes europeus, para assim formar docentes voltados à produção do conhecimento. Mas somente na década de 1940 o termo “Pós-Graduação” foi utilizado no Artigo 71 do Estatuto da Universidade.

A interferência da *United States Agency for International Development* (USAID) nos rumos da educação brasileira²⁵. De acordo com Santos (2003), na década de 1950, acordos entre Estados Unidos e Brasil implicam uma série de convênios entre as universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. As universidades conseguiram atrair muitos professores estrangeiros, dentre eles, diversos vinham em missões acadêmicas, outros e fugindo da segunda guerra mundial.

Os professores estrangeiros implantaram os primeiros modelos de estudos Pós-Graduados para o Brasil. Segundo Balbachevsky (2005), o elemento central desse modelo em cátedras²⁶, era a relação do professor catedrático e um grupo pequeno de alunos, os quais auxiliavam o professor nas aulas e na pesquisa.

O formato de treinamento da Pós-Graduação era bastante informal, e centrado no desenvolvimento da tese, nesse modelo a autoridade do professor era absoluta, cabendo ao mesmo estabelecer o conteúdo e as atividades a serem cumpridas pelo candidato. As primeiras experiências nos estudos Pós-Graduados no Brasil tiveram um impacto pequeno na universidade, esta modalidade era encontrada em apenas algumas universidades do país, e somente algumas cadeiras ofereciam treinamento pós-graduado, e vale enfatizar que fora do mundo acadêmico, os títulos eram pouco conhecidos/valorizados. (Balbachevsky, 2005)

²⁵ No período de 1945-1966, dos 66 milhões de dólares destinados pela USAID ao setor educacional no Brasil, 57,4 foram aplicados no ensino primário e apenas 5,5 no ensino superior. Essas quantias não incluem os gastos com bolsas de estudos, mas abrangem os salários norte-americanos que trabalhavam no Brasil (Cunha, 1988).

²⁶ A organização da universidade em cátedras se distingue do modelo departamental adotado no Brasil a partir da reforma de 1968. Neste modelo, de inspiração norte-americana, a menor unidade acadêmica funcional da universidade é o departamento, um colegiado de professores da mesma especialidade que, pelo menos hipoteticamente, é responsável pelo ensino, pela pesquisa e pelas atividades de extensão ligadas àquela especialidade. No sistema de cátedra, de origem europeia, essas responsabilidades estão nas mãos de um único professor – o professor catedrático -, que responde pelas atividades ligadas à sua disciplina, contando com o auxílio de um número variável de assistentes por ele nomeados (Balbachevsky, 2005).

A década de 1960 foi o momento de grande impulso para os cursos de Pós-Graduação do Brasil, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, lei nº 4.024/61 no artigo 69, inicia no Brasil o Sistema de Pós-Graduação:

- a) De graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) De pós-graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) De especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, aberto a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (Brasil, 1961)

O Ministério da Educação regulamentou a Pós-Graduação, uma das portas para entrar na vida acadêmica, as principais características foram definidas no parecer nº 977/1965, que foi aprovado em 03 de dezembro de 1965, pelo CEF - Conselho Federal de Educação. Estabeleceu-se o formato básico da Pós-Graduação brasileira, diferenciando de outros níveis de ensino. O relator do parecer, Newton Sucupira definiu a Pós-Graduação Brasileira a partir do modelo americano. “Justificando que a definição legal está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes” (Brasil, 1965, p.162).

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação.

A ênfase dada à urgência de se implantar cursos de Pós-Graduação no Brasil, surge inicialmente desta necessidade da pesquisa científica, onde poderia formar cientistas. “formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira, que requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação (Brasil, 1965)

Mas vale ressaltar que a regulamentação da Pós-Graduação no Brasil se deu sob a égide do regime militar, um período histórico difícil e cruel para o Brasil, marcado pelo autoritarismo, censura e retirada de direitos dos cidadãos brasileiros. Em 1964 instaura-se o regime militar (o Brasil passa a ser governado por Militares) até o ano de 1985. Paradoxalmente, o período de 1968 a 1980 foi de plena expansão do ensino superior no Brasil e o período mais atuante na elaboração

das LBD- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere ao ensino superior. “A modernização do ensino superior no Brasil, segundo padrões vigentes nos Estados Unidos, tem sido associada ao golpe militar de 1964, como se esta fosse a sua causa, com a intermediação dos consultores estrangeiros” (Cunha, 1988, p. 22).

Entretanto, não podemos deixar de reforçar que o crescimento e a modernização do ensino superior eram estratégia de potencialização para formação avançada. Nesse sentido, podemos dizer que expansão do sistema superior representava uma alternativa doméstica e ao mesmo tempo barata para a qualificação de professores da rede federal das universidades. O ensino superior estava em fase de crescimento intenso, se comparado às décadas anteriores; o número de candidatos aos vestibulares crescia em taxas ainda mais elevadas e, posteriormente, o número de matrículas efetivas, acentuando-se a figura do excedente, o candidato que passava no exame de vestibular, mas não matriculado por falta de vagas. Segundo Cunha (1974, p. 2), “o processo de crescimento das matrículas nos cursos de graduação, vai-se elaborando a legislação que dá forma ao ensino de pós-graduação. Este já existia antes de 1965, mas de forma "livre", isto é, sem uma legislação própria”.

A reforma de 1968²⁷, tinha a função de ampliar as vagas oferecidas, mas os custos não poderiam aumentar na mesma proporção que dos estudantes ingressos na universidade. Embora a pós-graduação esteja no mesmo patamar vertical do ensino superior, sua função é diferente, ou seja, a pós-graduação adquiriu características novas com após a reforma de 1968, adequando às novas exigências da nova legislação.

E à medida que a pós-graduação se institucionalizava, o modelo exigia que aos candidatos o número mínimo de disciplinas especializadas, a qualificação das teses junto aos professores e as bancas públicas diante de professores externos ao departamento/instituição. “A reforma teve muito mais êxito no que diz respeito à criação de departamentos acadêmicos, de institutos de pesquisa e de programas de pós-graduação” (Schwartzman, 1991, p.8).

E assim, os PPG foram se adaptando ao novo modelo “A nova legislação exigia que os professores só poderiam ser contratados e promovidos se tivessem as necessárias qualificações

²⁷ O governo impôs uma profunda reforma no ensino superior. Essa reforma adotou o modelo norte-americano para as universidades brasileiras, substituindo o antigo sistema de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de crédito (Balachevsky, 2005, p. 278).

acadêmicas, e as universidades eram incentivadas a criar e expandir seus programas de pós-graduação”. Schwartzman (1991, p. 8). Ainda que importante, essas medidas não são suficientes para explicar o sucesso e a qualidade da Pós-Graduação. Observa-se que o salto de qualidade dos PPG foi definido através das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico, a estratégia adotada consistia em identificar os grupos de pesquisa que elas consideravam bons ou promissores e fornecer-lhes apoio direto.

Tabela 01: Quantidade de Programas de Pós-Graduação por Região – Cursos avaliados e reconhecidos, que expressam o processo de expansão da oferta no Brasil

Região	Total	Me	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Centro-oeste	397	147	7	64	1	176	2
Nordeste	960	384	16	162	1	387	10
Norte	289	131	7	54	0	91	6
Sudeste	1979	370	36	374	1	1175	23
Sul	974	278	11	145	0	526	14
Total	4599	1310	77	799	3	2355	55

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados da GEOCAPES levantados em 2023.

Legenda do quadro 02: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional; ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Gráfico 01: Quantidade de Programas de Pós-Graduação por Região – Cursos avaliados e reconhecidos, que expressam o processo de expansão da oferta no Brasil



Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados da GEOCAPES levantados em 2023.

De acordo a tabela 01 e o gráfico ilustrativo 01, em 2022, a CAPES²⁸ reconhece 4599 Programas de pós-graduação, que estão distribuídos da seguinte forma: 1310 mestrados acadêmicos, 77 doutorados acadêmicos, 799 mestrados profissional, 3 doutorados profissional, 2355 mestrado acadêmico e doutorado acadêmico e 55 mestrados profissional e doutorado profissional. Analisando os dados da tabela 01 e gráfico 01, percebe-se que a Pós-Graduação brasileira deu saltos gigantes, quando os primeiros estudos foram reconhecidos, visto que no ano de 1965, o Conselho Nacional de Educação catalogou 38 programas de pós-graduação: 27 programas de mestrado e 11 programas de doutorado. Em 1975, o CNE catalogou 429 programas de mestrado e 149 programas de doutorado. E esses números continuaram se expandindo, e não pararam de crescer.

A qualidade da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil embora tenha alcançado níveis de qualidade que são inquestionáveis, e de credibilidade internacional, possui entraves que dentre outros fatores, se apresenta a evasão de alunos (as).

Embora haja uma preocupação dos PNPG com a competitividade do país no campo do desenvolvimento da ciência, cujo enfoque depende de sua capacidade de gerar e difundir conhecimentos técnico-científicos, construtivos e autônomos, no sentido de converter estes conhecimentos em desenvolvimento econômico, social e cultural, ainda é preciso considerar o ingresso, permanência de pesquisadores e alunos(as).

E neste sentido, a universidade se constitui um *lócus*²⁹ privilegiado na formação do estudante, importante para a formação, transformação individual, e desenvolvimento da sociedade e da ciência³⁰, tendo a educação como uma das atividades mais importantes e necessárias nas sociedades modernas.

Diante desta realidade que é contraditória é preciso questionar a existência do fenômeno da evasão, que vem sendo um entrave ao desenvolvimento e manutenção com qualidade dos PPG no Brasil.

²⁸ Dados extraídos da Plataforma Sucupira. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://capes.gov.br) Acesso em: 10 ago. 2023

²⁹ O termo “*lócus*”, do latim *localis*, significa lugar e, nesse contexto, o empregamos como espaço acadêmico de construção do conhecimento e saber.

³⁰ Esta questão foi discutida na dissertação de: FABRIS, Lucinara S. Programa de iniciação à pesquisa científica e contribuições para a formação do estudante de graduação e a consolidação da pesquisa na Universidade Católica do Salvador/ Lucinara Santos Fabris. – Salvador, 2018. 160. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://capes.gov.br) Acesso em: jul. 2023.

Na próxima seção tratamos da crise estrutural do capital para levantar elementos do processo de reprodução do sistema capitalista que intervém na Pós-Graduação no Brasil, desenvolvendo entraves que exigem estudos científicos para serem superados.

2.2 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A REPRODUÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Esta seção, expõe elementos que dão ênfase às contradições demarcadoras do capital, mediante o que vem sendo engendrado pela formação econômica do capitalismo na pós-graduação. Inicia-se com as questões sobre crise estrutural do capital e qual o papel da educação na sociedade atual, podendo-se afirmar que vivemos atualmente uma crise estrutural do capital sem precedentes históricos.

Embora seja inegável a importância dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para o progresso científico e tecnológico de um país, por meio do acúmulo de conhecimentos nas atividades propostas nos cursos de formação de mestres e doutores, não se pode deixar de registrar que a década da implantação da Pós-Graduação no Brasil foi o período em que o capitalismo se expandiu no mundo. Entender essa expansão do capital relacionado a expansão dos PPG no Brasil nos possibilita compreender e explicar a realidade que se apresentam os PPG, mediante contradições advindas de uma política que é alimentada pelo capital, considerando as determinações do modo de produção capitalista.

Para Santos (2011, p.10), “a incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente as funções contraditórias levará o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade, meios para atingir os objetivos”. As crises vividas pela universidade no Brasil nos encaminham para o atual momento, com a crise da legitimidade da universidade, segmentação do sistema universitário e a desvalorização dos diplomas universitários.

A crise na educação que tomou o mundo, relatada por Arendt (2011), traz a reflexão sobre o transcurso do último século e um problema político de grande relevância. A contradição imposta pelo sistema capitalista. Para Mészáros (1998, p.7): “[...] não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital [...]”. E esta crise afeta a todos, e algumas mudanças são necessárias na forma como a crise é controlada.

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (Mészáros, 1998, p. 1).

A partir desta realidade a crise histórica do capital, sendo um fator estrutural que tem elevada abrangência econômica e social, é que necessitamos questionar o papel das universidades nas sociedades no que diz respeito ao compromisso com a formação de mestres e doutores em PPG.

Saviani (2010), defende a ideia de que as situações de crise são épocas propícias para a filosofia, já que nos obrigam a compreender as suas raízes e pensar alternativas à sua superação. A crise hegemônica da Universidade descrita por Santos (2011): “Da ideia da universidade a universidade de ideias”, no livro “Pela mão de Alice”; trata da contradição entre as funções tradicionais da universidade e as funções que ao longo do século vêm sendo atribuídas à mesma, de um lado a produção do conhecimento, pensamento crítico e cultural, e do outro lado, a produção de padrões culturais médios e a mão de obra qualificada para o desenvolvimento do capitalismo e meios de produção.

Percebe-se que o sistema capitalista possui contradições estruturais que são inerentes às crises, e estas estão cada vez mais frequentes, com intervalos de tempo cada vez menores, e abraçando cada vez mais áreas do conhecimento até então não “exploradas”, como por exemplo, as áreas da educação e da ciência. Partimos de uma perspectiva materialista e histórica, para entender as configurações da política de pós-graduação no sistema capitalista.

Se voltarmos ao processo inicial da humanidade, onde tudo era determinado pelo natural, o que nos difere dos animais, é que adaptamos a natureza a nós, transformando-a e ajustando de acordo com as nossas necessidades. Nós seres humanos, a atividade vital é o trabalho e é por meio dele que o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizada a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

Para Saviani (2013), a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana e o que nos diferencia dos animais é o trabalho. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma

exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (Saviani, 2013, p.11). A educação situa-se na categoria não material da ocupação laboral, pois se trata da produção de ideias, pensamentos, conceitos, símbolos como dito por Saviani, a produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja sobre cultura.

O produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas, nas condições em que este exercício ocorre na sociedade capitalista, o seu produto é uma mercadoria que pertence ao capital (Saviani; Duarte, 2010). “Esta realização do trabalho aparece como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão a ele, a apropriação como exteriorização” (Marx apud Saviani, 2010, 427).

Para Marx, a superação positiva da propriedade privada, ou seja, a superação da sociedade capitalista, não significaria a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em auto atividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos. (Saviani; Duarte, 2010, p. 427)

Nesse contexto apresentado, pode-se afirmar, que a categoria, ou produto do trabalho ao ser apropriado pelo capital, se torna algo que não expressa a individualidade, mas se expressa como algo hostil e estranho ao indivíduo que o produziu. Então para Marx, o que significa para o trabalhador a atividade de trabalho?

Primeiramente, que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence a seu ser; que em seu trabalho não se afirmar, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho se sente fora de si. Está em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não está em sua casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas forçado, trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho. (Marx, s/d apud Saviani, 2010, p. 430)

Assim, o trabalhador aliena-se de seu trabalho, pois sua atividade é trocada por um salário, que lhe assegura somente a sobrevivência. Ou seja, para continuar a viver, o trabalhador “vende”, uma parte de sua vida.

Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da

sociedade comunista em Marx. E como a filosofia pode contribuir para que a educação se insira nesse processo de construção dessa nova sociedade a partir das condições atuais, marcadas por relações sociais alienadas? Pensamos ser possível sintetizar as contribuições da filosofia recorrendo ao conceito de “clássico” que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização. (Marx, s/d apud Saviani, 2010, p.432)

Desta forma, nos leva a entender a essência humana no presente e essa consciência que nos faz produzir nosso meio de vida através do trabalho, a relação educação e trabalho como forma de produção de sua vida de sua existência. Conforme dito por Saviani (2010, p.431) “a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano”. Ou seja, a disponibilidade dos clássicos na educação é um recurso essencial no processo educativo e na formação integral humana. Por esse caminho, o ensino ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.

Eis como a filosofia estará concorrendo na educação para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. Assim, a vida com seus costumes e hábitos foi transmitida de geração após geração. Os homens se apropriaram coletivamente dos meios de produção e nesse processo educavam-se e educavam novas gerações. Para Saviani, (2007) “A relação do homem era um processo de metabolismo com a natureza” (Marx), e não a sua incapacidade da sociedade em se organizar. A universalidade abstrata dessas sociedades era determinada pelo sistema de fetiche. A antiga constituição religiosa perpassa diretamente todos os aspectos da vida e unia a sociedade através de um conjunto de tradições fixas, que segundo Kurz (1977, p.1):

A ‘universalidade abstracta’ das sociedades pré-modernas, ou seja, das culturas agrárias avançadas, era determinada essencialmente por um sistema fetichista, cujos vestígios são qualificados hoje como “religião”. No sentido moderno, porém este conceito já se refere a uma esfera diferenciada (marginalmente complementar às esferas da “economia” e da “política”), ao passo que no momento religioso nas sociedades pré-modernas abarcava a reprodução da própria vida.

O modo de reprodução do sistema capitalista baseado na produção de mercadorias se iniciou na Europa. Todas as inter-relações com o mundo, com os animais, nossas crenças, culturas, nossa necessidade de evolução, as relações sociais de produção, relação de trabalho foram decisivas para a evolução do capitalismo. O modo de produção capitalista em todas as suas fases³¹, até os dias atuais só tem um único objetivo, gerar e acumular riquezas. O capital rende a cada ano ao capitalista mais lucro. (Marx, 1980, p. 15)

O sistema capitalista é, portanto, muito dinâmico e inevitavelmente expansível; esse sistema cria uma força permanentemente revolucionária, que incessante e constantemente, reforma o mundo em que vivemos. O estado estacionário da reprodução simples é, para Marx, logicamente incompatível com a perpetuação do modo capitalista de produção. Expressa-se “a missão histórica da burguesia” na fórmula “acumulação pela acumulação, produção pela produção” (Harvey, 2005, p. 78).

Para Mészáros, 1998, p. 11):

O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente — e deve sempre usurpar — o poder de tomar decisões. Este antagonismo estrutural prevalece em todo lugar, do menor “microcosmo” constitutivo ao “macrocosmo” abrangendo as relações e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E, precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é — e sempre deverá permanecer assim — irreformável e incontrolável.

Em 1830, com o advento do capitalismo no mundo, onde a produção da riqueza é coletiva e a apropriação da riqueza é individual. No livro *o Capital*, Marx, apoiado nos estudos de economia e política de classes, traz o trabalho, a riqueza e a pobreza como resultados das relações econômicas, histórico-social. Com o início da revolução industrial, surge um novo modo de produção e com eles o aumento significativo dos problemas sociais, que tomam outra proporção a partir do sistema de governo capitalista. “Com um número cada vez maior de indivíduos, não mais limitados aos doentes, inválidos, órfãos, idosos ou viúvas, mas principalmente aqueles aptos para o trabalho” (Guerra, 2007, p. 3).

³¹ As fases do capitalismo: Comercial do século XV até a primeira metade do século XVIII; Industrial (da segunda metade XVIII até a segunda metade do século XIX); Financeira Monopolista (fim do século XIX até a década de 60) e informacional (de 1970 até os dias atuais).

O pauperismo do século XIX passou a integrar os assuntos e debates da burguesia dirigente quando “lamentavelmente para a ordem burguesa que se consolidava, os pauperizados não se conformaram com a sua situação [...], configurando uma ameaça real às instituições sociais vigentes” (Netto apud Guerra, 2007, p. 3). Compreendemos que desigualdades sociais existiam antes do modo de produção capitalista, principalmente em sociedades pré-capitalistas onde as desigualdades eram resultado do insuficiente desenvolvimento da produção de bens de consumo, o que gerava a escassez de produtos.

Entretanto, nas sociedades capitalistas, as desigualdades são resultantes da acumulação de capital; o próprio desenvolvimento gera a desigualdade e conseqüentemente a pobreza e pessoas sem escolaridade se multiplicam. Assim, o Estado passa a assumir tarefas e funções essenciais para a nova fase de acumulação capitalista e promovem a inibição-institucionalização dos conflitos sociais das classes trabalhadoras.

As políticas sociais, direitos sociais e políticos conquistados pelos trabalhadores representam um avanço importante, porém eles jamais irão eliminar as desigualdades sociais, pois, como já vimos elas são inerentes ao capital e necessárias à manutenção do meio de produção da economia capitalista. Assim, “a desigualdade no capitalismo não se resolve apenas com uma socialização parcial da riqueza, mas com a eliminação das classes de exploração do trabalho pelo capital” (Montaño, 2012, p. 285).

Nessa perspectiva, o Estado Social³² surgiu com a promessa de proteção para todos os indivíduos que necessitassem dela desde o nascimento até o fim da vida, sem distinção e classe social, porém esse surgimento não foi tranquilo e acompanha a questão social e as políticas sociais. De acordo com Pereira (2013, p. 229). “A experiência da construção *do Welfare State* ou Estado Social, em alguns países da Europa Ocidental. Acompanhado de diversas tipologias de política social, tanto no capitalismo central, ou “capitalismo organizado”, como na periferia capitalista”. O *Welfare State* ou Estado Social, podemos compreender como um mediador entre a burguesia e o proletariado a partir de pactos e medidas, como por exemplo, a garantia de seguridade social, saúde, educação, habitação, e direitos trabalhistas.

³² O Estado Social é uma expressão comumente usada para designar o Estado capitalista que, a partir do pós-guerra, assumiu a responsabilidade de prover, como direito de cidadania um mínimo de bem-estar social a seus cidadãos

O mundo capitalista mudou, o modelo keynesianismo³³ foi sendo cada vez mais rejeitado pelas classes dominantes e substituído pelo neoliberalismo³⁴ (Singer, 2003, p. 254). O século XX presenciou muitas tentativas sem sucesso que buscavam a superação das limitações sistêmicas do modelo capitalista, desde o modelo keynesianismo ao Estado intervencionista. “Tudo o que aquelas tentativas conseguiram foi somente a “hibridização” do sistema do capital, comparado a sua forma econômica clássica (com implicações extremamente problemáticas para o futuro), mas não soluções estruturais viáveis” (Mészáros, 1998, p. 5).

Seguindo o pensamento de Alves (2017), o Brasil assim como os países do terceiro mundo não vivenciou o Estado de bem-estar social, e nem a era do ouro do capitalismo. Porém observa-se algumas análises realizadas no que diz respeito à relação capital x trabalho nas ideias que conformam o Estado de bem-estar social. Podemos citar a consolidação do código de leis trabalhistas instituído pelo presidente Getúlio Vargas em 1943, que regulamentou a jornada de trabalho de oito horas diárias, direito às férias e o décimo terceiro salário, a licença-saúde e a licença-maternidade.

O modelo baseado no padrão de acumulação taylorista/fordista e no estado de bem-estar social não mais atendia a reprodução do capital. O capital exigia mudanças, pois as taxas de lucro começaram a cair, provocando a redefinição do papel do Estado e a reordenação do mundo do trabalho, assim, o neoliberalismo foi o caminho que a burguesia encontrou para tentar gerir a crise do capital. A crise estrutural do capital encontrou terreno fértil (Alves, 2017, p. 88). Na década de 1970, com a ruína do estado de bem-estar social e a redução do padrão de acumulação taylorista/fordista, advinda de mais uma crise cíclica estrutural do capital, cuja especificidade foi a crise do petróleo, as ideias neoliberais ganham espaço, na organização da sociedade, economia, política e na cultura.

Para Lênin (2007) o estado da luta de classes na região no final da década de 1970 não foi ultrapassado: “O diagnóstico correto, embora terrível para todos nós, é que nunca fizemos o que deveríamos ter feito”. E mais: “[...] ainda não sabemos quais são os caminhos que nos levarão à

³³ John Maynard Keynes, o mais destacado economista da época, que publicou em 1936 a teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro, em que demoliu os pressupostos liberais. A contribuição de Keynes para a conquista do direito não é diretamente o trabalho, mas o pleno emprego. (Singer, 2003, p. 242)

³⁴ O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. (Anderson, 1995). As transformações ocorridas no Estado desde a década de 1970, situação mundial de crise do modo de produção capitalista

desagregação do nosso capitalismo selvagem³⁵ e as soluções socialistas apropriadas à presente situação histórica”. Lênin atribui as tendências que levam o desenvolvimento do capitalismo monopolista a provocar a agonia do modo de produção capitalista ao caráter particularmente agressivo e predatório assumido pela lógica de acumulação do capital financeiro, considerando que:

As novas características do desenvolvimento capitalista - a crescente importância de formas parasitárias de acumulação, a inevitável eclosão de crises econômicas agudas e recorrentes, a desconexão radical entre o progresso subordinado à lógica dos lucros e as necessidades sociais da grande maioria da população, o aparecimento de Estados rentistas que exploram os países coloniais e neocoloniais, o caráter estrutural das rivalidades entre as grandes potências que disputam o controle da economia mundial – resultam, a seu ver, de um padrão de concorrência inter capitalista que combina as relações de dominação típicas dos monopólios com as relações mercantis típicas do capitalismo. (Lênin, 2007, p. 46)

A crise do capital é estrutural e intrínseca, ou seja, é parte necessária do próprio desenvolvimento capitalista. Lênin (2007) vincula o capital às formas de acumulação de capital que caracterizam o capitalismo monopolista. Ou seja, “à especulação financeira, comercial e imobiliária, à corrupção e a fraude, à gestão temerária dos negócios, à sabotagem dos concorrentes, às pressões espúrias sobre fornecedores, ao lucro extorsivo, à superexploração do trabalho nos países coloniais e semicoloniais, à guerra como negócio” (Lênin, 2007, p. 46).

Entre todos os avanços e retrocessos até os dias atuais, não se pode perder de vista os anos 70 e 80, que foram decisivos para a configuração do neoliberalismo na atualidade. O capital necessita de crescimento econômico constante e não necessariamente sustentável e, para esse crescimento, não há limites para alcançar todos os seus objetivos de acumulação. Entretanto, o sistema possui contradições estruturais que o deixam propício às crises, e estas estão cada vez mais frequentes e com intervalos de tempo menores.

E assim, observamos no cenário atual, uma crise mundial, a crise estrutural do capital. Como, então, é que devemos interpretar o cenário na atualidade? Será que a crise sinaliza, por exemplo, o fim do neoliberalismo de livre-mercado como modelo econômico dominante de

³⁵ Termo criado originalmente para se referir à fase do capitalismo na época da Primeira Revolução Industrial (cerca de fins do século XVIII). É o abismo entre a evidente necessidade de profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais e a patente incapacidade para realizá-las que reclama o pensamento de Lênin – a principal referência teórica do marxismo revolucionário do século XX.

desenvolvimento capitalista? O Capital necessita de constante crescimento econômico sem fim e sem limites para alcançar todos os seus objetivos. Nessa perspectiva, Kurz (2003, p. 2) afirma que:

O capital não é uma coisa, mas um processo em que o dinheiro e a lógica capitalista pronunciam esta sentença não só sobre os indivíduos, mas também sobre os respectivos âmbitos e instituições: a formação, a educação, os cuidados, a assistência, os serviços sanitários, a arte e a cultura etc. parecem custos mortos, que deveriam ser eliminados. [...]. Porém trata-se da lógica do capital, tão cega e insensível como um processo físico. Para que o capitalismo deixe a humanidade viver, em função de ser material para as suas próprias exigências insaciáveis, tem de ser de algum modo iludido. Originalmente, a sobrevivência neste contexto, e com isto as 'necessidades não rentáveis'.

A partir do que foi exposto, entre realidade e contradição, o Estado é a reprodução do capital ou mediador do processo de valorização não necessariamente sustentável do capital. A alienação se torna um “estado” permanente do ser humano, e este se distancia da sua condição de cidadão, aceitando todas as exigências do capital. Nesse processo entre Estado e Capital, o primeiro como garantidor do consumo social, e busca atender ao consumo social através de políticas que visam minimizar as consequências do sistema capitalista. O Estado não consegue garantir o consumo social e o equilíbrio na relação capital x trabalho, ele depende exclusivamente de quatro fontes de renda: a) Tributação; b) Privatização; c) Empréstimos, d) Emissão de moedas.

Assim, a economia privada através do capital avança todos os seus limites inimagináveis, e o Estado permanece de acordo com as fronteiras territoriais, no campo político e econômico. Há diminuição da competência deste Estado nacional. Para Harvey (2011), o Estado capitalista não pode ser outra coisa que instrumento de dominação de classe, pois se organiza para sustentar a relação capital e trabalho; esse aspecto fica claro com a reformulação do sistema financeiro de 1969 - geração de moedas sem lastro (dinheiro sem substância) em um mundo sem substância.

A partir do exposto, consideramos que estamos em um processo contínuo na forma de dinheiro, na qual a criatura (o capital) emancipada de seu criador, agora coisificado em consumidor-predicado, continue a se propagar independente da dicotomia saudável/nocivo, seguindo esse pensamento os autores Cavalcanti e Silva (2015, p. 76), afirma: “A não valorização da vida como opção é uma afronta ao sujeito ético-moral. O não-reconhecimento (absoluto ou relativo) do indivíduo retira de sua essência o valor mais precioso: a humanidade. O totalitarismo presente nesta assertiva, a eliminação do sujeito como proprietário de sua própria história.”

Anunciado a crise do capital, conforme bem descreve Harvey (2011) na obra publicada - Enigma do Capital, para fins de entendimento, é esclarecido como as sete esferas se relacionam no

capitalismo: 1) Relações com a natureza; 2) Modos de produção; 3) Reprodução da vida cotidiana; 4) Concepções Mentais; 5) Relações Sociais; 6) Tecnologias e 7) Arranjos Institucionais e Administrativos. As setes esferas constituem momentos distintos, embora relacional no processo de evolução do capitalismo e elas dialogam de forma constante, sem predominância e quando uma esfera é modificada, as outras se arranjam.

As crises existem na atualidade para recuperar as irracionalidades do capital no nosso contexto atual, e como o capital tem se tornado cada vez mais irracional, percebemos um aumento significativo das crises financeiras e políticas, em um espaço de tempo cada vez mais curto. Se compararmos o Estado, as sete esferas e o capital como um fluxo sanguíneo, o capital circula e permeia as sete esferas descritas por Harvey. Dependendo do momento histórico uma das esferas irá dominar, mas as outras se ajustam. Cada esfera evolui por conta própria, mas sempre em interação dinâmica com a outra (Harvey, 2011, p 104).

O propósito do Estado era garantir a segurança e liberdade, essencial para as atividades fora da esfera pública. Uma segurança para toda a sociedade, e não individual. Recuperamos neste momento o entendimento de Platão com a república “entendida como atribuição a cada um da obrigação que lhe cabe, de acordo com as próprias aptidões.” (Bobbio, 1980, p. 45)

Basta-nos lembrar dos pensadores políticos do século XVII e XVIII, que muitas vezes identificaram simplesmente a liberdade política com a segurança; este é o mais alto propósito da política (Arend, 2006). Nesse sentido, não existe liberdade sobre a égide do sistema de reprodução social do capital, pois há um análogo público/privado no qual a esfera econômica (privada) é regulamentada no espaço político do Estado (público). Segundo Chauí (2008) a liberdade começa como um movimento de emancipação social.

Devemos nos questionar e refletir porque o mundo precisa de uma educação para além do capital. Para Marx (apud Mészáros, 2008, p.24): “A doutrina materialista relativa à mudança de circunstâncias e à educação esquece que elas são alteradas pelo homem e o educador deve ser ele próprio educado”. [...] – a mudança estrutural radial. Uma mudança que nos leve para além do capital no sentido genuíno e educativamente viável do tempo (Mészáros, 2008, p. 24). Por isso, precisamos de uma mudança educacional radical, neste momento nos apropriamos das palavras de (Paracelso apud Mészáros, p.28, 2008): “A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até a velhice. De facto quase até a morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender”.

Outra questão que merece reflexão é sobre o aprendizado citado por Mészáros (2008); esse aprendizado está a serviço da alienação incontrolável do capital ou está a serviço da perpetuação consciente do aprendizado. Os seres humanos vivem sob a alienação do capital e uma subversão fetichista do estado real das coisas. E o capital não exerce função social e emancipadora. E para modificar este cenário, será preciso uma mudança real no comportamento de todos os seres humanos.

Então, ora, será que compete à educação ser tratada como elemento fundamental para transformar essa utopia em realidade? Cito Cavalcanti e Silva (2015, p. 75), onde afirma que é necessário a construção da base ontológica positiva para “triunfar frente à crise de valores advindos do iluminismo e crença da alienação da propriedade”. A propriedade aqui entendida como elemento rentável, não o pensamento inserido na formulação do sujeito ético-moral em Hegel (negação da negação).

Neste caminhar, os processos educacionais e sociais estão intimamente ligados e direcionados ao modelo de reprodução do capital. A crise na educação, relatada por Arendt em 1962, se propaga até os dias atuais. Mészáros (2008) acrescenta que é preciso romper a lógica do capital no campo da educação que é sinônimo da substituição às formas onipresentes e profundamente enraizadas. Como cita, Arendt (2011, p. 223): “Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos, uma crise só se torna desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, preconceitos.”. Ora, então o que precisa ser confrontado, rompe com toda lógica do capital que tem sido preponderante ao longo do desenvolvimento capitalista. O mundo precisa de uma educação voltada para o conhecimento e não apenas uma educação direcionada ao trabalho, para os rentáveis.

É preciso uma educação como transformação fazendo o “sujeito” sair da caverna e não virar predicado, na verdade ser reconhecido como “sujeito” e não como coisa. Infelizmente, a Educação se transformou num instrumento da política e da própria atividade política como uma forma de educação. Nesse entendimento, a educação deveria ser igualitária, mas como se pode falar em igualdade entre os desiguais? Partindo da premissa que os seres humanos são diferentes, possuem culturas, caminhos e história diversos, como é possível propor uma igualdade para os desiguais.

Cita-se o sistema educacional como um paradoxo, para não dizer contradição. A ciência na atualidade é utilizada como força produtiva do capital, ou seja, é utilizada nos processos para aumentar a produtividade do trabalho. Um dos grandes desafios é buscar racionalidade em um mundo irracional, onde o capital domina todas as áreas, principalmente do conhecimento científico

como já mencionado. É possível afirmar que a partir da realidade histórica que estamos vivenciando, a crise estrutural do capital tem gerado consequências diretas para a educação no Brasil, e precisamente para o nosso objeto de estudo, a pós-graduação *stricto sensu*.

O capital foi buscar em áreas que até então não eram rentáveis e ou não estavam inseridas nesse processo de reprodução do conhecimento, ou seja, na pós-graduação *stricto sensu*, onde atualmente está concentrada a maioria dos pesquisadores doutores do país. É através das políticas de pós-graduação que regulam o que o mercado impõe, ou seja, o capital.

Sociedades contemporâneas de países desenvolvidos e periféricos, incluindo o Brasil, vivem tempos de catástrofes globais e podem ser citadas as mudanças climáticas, crise financeira, epidemias de doenças etc., e estas avançam a reboque do desenvolvimento científico tecnológico e da acumulação de riquezas. Todas as ações que são traçadas em prol da educação através das políticas sociais representam um avanço importante na modernidade e sabemos que o caminho é longo para superação da cultura violadora de direitos e eliminação das desigualdades sociais, pois, como já foi visto, elas são inerentes ao capital e necessárias à manutenção do meio de produção capitalista.

Ao analisar como são pensadas as políticas nacionais, e especificamente as políticas de educação, como já relatado, observa-se que estão alinhadas e traçadas a partir das políticas internacionais. Segundo Mészáros (2008) as políticas sociais e econômicas ficaram submetidas à política neoliberal, sendo a educação uma das áreas transformadas, mediante as reformas. Pensar na atualidade em uma educação que desde sempre foi privilégio das sociedades de classe abastadas e não voltadas para as sociedades de massa é o desafio e parte de nosso dever histórico.

Avançando nesta proposição, expomos na seção seguinte, indicadores da realidade das principais legislações que sustentam a pós-graduação no Brasil.

2.3 PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES QUE SUSTENTAM A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: INDICADORES DE CONTRADIÇÕES

Nesta subseção expomos uma análise dos principais objetivos e diretrizes expressos nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, considerando realidades e contradições, em vistas ao contexto histórico em que foram produzidos.

A Universidade, que inicialmente foi constituída como uma instituição voltada exclusivamente ao ensino, passa a vislumbrar na pós-graduação o objetivo de promover e divulgar o conhecimento, constituindo-se como espaço para realização de debates em diversos contextos sociais, econômicos e culturais.

O conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é em grande parte proveniente das universidades públicas e institutos federais; nestes está concentrada a maioria das pesquisas e formação de mestres e doutores, mas não se pode deixar de referenciar as universidades comunitárias e privadas que têm investido na pesquisa científica.

As investigações históricas sobre a pós-graduação no Brasil evidenciam que foi durante o governo militar que iniciaram as primeiras preocupações com a formação do professor pesquisador e docente. Pesquisadores como Cunha (1988), Schwartzman (2005), Balbachevsky (2005), enfatizam sobre os avanços e retrocessos, realidades e contradições, nesse processo do regime militar no Brasil, como abrir novos espaços para a ciência, a tecnologia, ensino superior e para a formação do professor pesquisador

Em relação às principais legislações que sustentam a pós-graduação no Brasil, citamos a primeira regulamentação da pós-graduação que se dá no regime militar, na lei de diretrizes e bases nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.

Em 1965, Raymundo Moniz de Aragão ministro da Educação e Cultura do Governo Castelo Branco, solicitou ao Conselho de Ensino Superior a definição e regulamentação exata da natureza e fins da pós-graduação no país. Para o ministro era necessário que se fizesse necessário clarear e disciplinar o que o legislador deixou expresso em forma algo nebuloso. Aliás, o aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas ainda indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. (Brasil, 1965).

Seguindo o entendimento sobre a formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores em cursos de pós-graduação, esses deveriam fazer-se em dois ciclos “equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana”, fixando o Conselho “as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas”. (BRASIL, 1965). A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (denominada de pós-graduação), teve seu marco regulatório no parecer n. 977 de 03 de dezembro de 1965, pelo Conselho Federal de Educação.

A importância da regulamentação da pós-graduação estava clara, mas era apenas uma questão de definição. De acordo o parecer 977 conhecido Parecer Sucupira, seria necessário

desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, assim, definir e regulamentar a pós-graduação, onde se distingue a pós-graduação lato sensu e stricto sensu³⁶.

Para Hostins (2006), o objetivo da pós-graduação na universidade moderna brasileira enfatizava o aprofundamento do saber adquirido no âmbito da graduação, ou seja, um ambiente propício à investigação científica. “Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura” (Brasil, 1965, p. 165).

De acordo com o parecer 977/65, ao solicitar a regulamentação, três motivos são fundamentais para a instalação dos cursos de pós-graduação. São eles: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Citamos a seguir algumas características fundamentais da Pós-Graduação *stricto sensu*, de acordo ao parecer 977/65: De natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a

³⁶ Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento [*sensu lato*] têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. [...]. A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (Brasil, 1965, p. 165).

formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (Brasil,1965). A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil se baseou nos modelos de instituições semelhantes norte-americanas.

Todo esse processo da pós-graduação se deu rapidamente devido à expansão do ensino superior. Sabemos que o ensino superior no Brasil estava restrito a uma parcela pequena da população Brasileira, conhecida por ser de elite. A expansão era uma reivindicação dos estudantes por maior número de vagas nas universidades na década de 50/60, porém, o que se viu foi a abertura de vagas através da criação de escolas isoladas e privadas. Segundo Teixeira (1968), a expansão³⁷ do ensino superior passou a ser algo uniforme, homogêneo, constante e crescente.

Por conseguinte, a expansão através da ideia da escola profissional, pela criação de novas escolas, a reestruturação das instituições universitárias através dos decretos-lei 53/1966 e n 252/1967, que faz referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, abriu espaço para o próximo passo, a reforma da universidade é um processo de expansão do ensino superior rápido e dinâmico.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, na década de 1990, houve grande pressão externa, principalmente pelas agências financiadoras, avaliadoras e reguladoras da produção acadêmica no Brasil. Nessa perspectiva, pode-se considerar a CAPES e o CNPQ, agências que regulamentam e moderam a pós-graduação. Dentre as formas de pressão exercidas pelas agências de fomento, estão “incentivo financeiro ou a redução dos recursos para bolsas de estudantes e docentes ou para manutenção e ampliação dos programas de apoio à pesquisa e à pós-graduação” (Alves, 2018, p. 109).

Podemos observar que os cortes orçamentários do governo federal reduzem bolsas existentes ou impedem a ampliação de novas bolsas de incentivo. Os recursos destinados aos

³⁷ Para uma visão global da expansão do ensino superior, devemos acompanhá-la a partir de 1808, data da transferência da corte portuguesa para o Brasil, quando foi criada a Escola de Cirurgia e Medicina da Bahia, primeira escola superior brasileira. Até 1890, data da proclamação da República, foram fundados mais 13 estabelecimentos de ensino superior. Eram, pois, 14h às escolas superiores do começo da República; de 1890 a 1930, quando se deu a queda de chamada República Velha, foram criados 72 estabelecimentos de ensino superior, elevando-se o total a 86; de 1930 a 1945 (data da restauração democrática e do sufrágio universal e secreto) foram criados 95 novos estabelecimentos ou unidades escolares de ensino superior, elevando-se o total geral a 181. Nesse período foram também criadas as universidades; de 1945 a 1960, foram criados 223 novos estabelecimentos de ensino, passando o número deles a ser 404. Entre 1960 e 1967 "- nesses últimos 7 anos - (metade do período anterior) foram criados 265 estabelecimentos novos, elevando-se o total a 671". Isto em 1967, porque hoje o número é muito maior. Entre 1930 e 1967, o número de estabelecimentos sobe de 86 a 671, ou seja, mais de 7 vezes em 37 anos. A matrícula em 1930, de 14.000, sobe para 180.000 em 1966 e mais de 200.000 em 1967, ou seja, mais de 14 vezes".

programas, constituem muitas vezes a única fonte de recurso, que auxilia e viabiliza as atividades acadêmicas, como por exemplo, bancas de defesas, participação e realização de eventos, equipamentos e infraestrutura. As pressões das agências avaliadoras e reguladoras da pós-graduação no Brasil, tem se dado de modo mais efetivo, a lógica do produtivíssimos.

A CAPES, como órgão competente que credencia cursos e programas, avalia e supervisiona o SNPG, esta busca estabelecer políticas e ações para sua expansão do programa. As bolsas de estudo que são concedidas pela CAPES representam uma das principais formas de auxílio à permanência na pós-graduação *stricto-sensu*, e cada vez mais as exigências e aumento de produtividade são efetivados nos programas de pós-graduação, e os programas que são avaliados com notas baixas, recebem menos recursos financeiros e bolsas. Para Ferreira (2015), o conhecimento aplicado nas universidades, está diretamente ligado à produtividade, com objetivo de ampliar a competitividade empresarial e do país na economia global, e por isso, observam-se cada vez mais mudanças nas políticas públicas e nos marcos legais; ele cita os órgãos governamentais, empresas, as agências, as fundações, as universidades, centros de pesquisas que utilizam as políticas regulamentadas a serviço mercado e interesses privados.

A década de 1990, foi marcada pela mudança ou redirecionamento das funções da universidade, devido às políticas de ajuste pautadas no neoliberalismo, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, onde ocorreu um impulso no processo de mercantilização da universidade no pretexto de acesso e democratização da educação superior. Em relação à pós-graduação, muitos documentos que a guiaram foram modificados, e geraram algumas mudanças, como diminuição no tempo de certificação, entre outros.

Na Política de Pós-Graduação e suas legislações, identifica-se o contexto histórico que foi determinante para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, através da criação da CAPES. Mediante o comprometimento social em nosso país, levantamos uma análise dos principais objetivos descritos nos Planos Nacionais de Pós-Graduação atrelados à política nacional e internacional.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG – foi instituído no Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Federal, através do Decreto n. 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Tanto a criação do Conselho como a elaboração do Plano são decorrentes de providências sugeridas no relatório do grupo de trabalho da Secretária Geral do Ministério da Educação e Cultura, que durante o ano de 1973 se constituiu para propor as medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação. (Brasil, 1974).

Os principais destaques do I PNPG, situam-se: capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais. Por mais contraditório que seja, a qualidade da pós-graduação brasileira, legitimada e consolidada pelo regime militar, os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões expandiram o programa e deu espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país. (Hostins, 2006)

A partir da reforma de 1968, algumas políticas foram consolidadas no Brasil, estas modificaram o cenário da universidade, seja, no corpo docente, na ciência e na tecnologia. Outros fatores importantes em relação à pós-graduação *stricto sensu*, foram os recursos oferecidos pelas agências de financiamento (CAPES, CNPq e Financiadora de Estudos e Projetos-FINEP), a dedicação exclusiva dos professores; a avaliação por pares sob coordenação da CAPES, os recursos direcionados à pesquisa científica.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), foi importante para a sua própria orientação³⁸, e começa um amplo sistema de distribuição de bolsas de pós-graduação no país e fora do país e inicia-se o programa de iniciação científica³⁹.

A universidade modernizou-se, enfatizando a importância da pesquisa. A comunidade científica expandiu-se, gerando um crescimento sustentado das sociedades científicas, das associações de pós-graduação e pesquisa em ciências e humanidades. (Trindade, 2003).

Em relação às agências de financiamento, Schwartzman (2001, p.4) ressalta: “a entrada das agências de desenvolvimento e planejamento econômico no campo da ciência e do ensino de pós-graduação intensificou a tendência histórica no sentido de favorecer a tecnologia aplicada em detrimento da ciência básica”. Mas as agências foram inchando com funcionários, e os cientistas passaram a ter de negociar com economistas e administradores, a cada dois ou três anos, a renovação de suas dotações. Porém ficou evidente a “burocratização das universidades”, que

³⁸ Criou-se um relacionamento amistoso entre os professores e os altos funcionários do BNDE, aliás muito agradável e gratificante. Eles compartilhavam dos problemas da universidade e procuravam ajudar, sempre que o pagamento atrasava por algum motivo. Os primeiros estatutos do fundo foram redigidos na COPPE. No início, só se contemplava a engenharia, mas fomos incluindo física, matemática e química, uma vez que não se pode ter ensino de pós-graduação em engenharia sem as ciências básicas. Ajudamos também a criar o programa de pós-graduação em matemática no Instituto de Matemática Pura e Aplicada. (Entrevista com Alberto Coimbra apud Entrevista com Alberto Coimbra – Schwartzman (2001)

³⁹ De acordo a Resolução Normativa - 17/2006, os programas de bolsas iniciação científica são concessões feitas às instituições de ensino que se candidatam através de chamadas públicas de propostas lançadas anualmente. As bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC são distribuídas para as universidades públicas e privadas, centros comunitários e instituições privadas que desenvolvem pesquisas.

exigiam com o passar dos tempos regulação e controle das atividades desenvolvidas, e principalmente nos programas de pós-graduação. “Cria-se a necessidade de avaliação da pesquisa ali desenvolvida.

A CAPES encarregou-se deste papel e implantou, em 1976, a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978. (Hostins, 2006, p. 138).

Em linhas gerais, o grande foco do I PNPG, é com a expansão projetada para o quinquênio 1975/1979. A programação indicada utiliza critérios e parâmetros construídos a partir das diretrizes do Plano, conforme as estratégias de crescimento e expansão:

- a) Calcular a demanda de mestres e doutores partindo das necessidades de docentes para o ensino superior, inclusive as necessidades dos próprios cursos de mestrado e doutorado;
- b) Levar em conta a estruturação do trabalho educacional e científico, através da utilização de uma matriz que representa as interdependências entre as várias disciplinas e os vários currículos atualmente existentes;
- c) Prever as condições de funcionamento e desempenho dos cursos de maneira a estimar os seus níveis de produtividade, possibilidades de evasão de alunos sem titulação e de atendimento ao mercado de trabalho profissional. (Brasil, 1974, p.151)

Segundo o Conselho Nacional de Pós-Graduação (Brasil, 1974, p. 152), os critérios descritos por si não induzem ao crescimento do sistema de pós-graduação. Destacam-se os seguintes valores projetados.

- a) As alterações nos regimes de trabalho dos docentes devem contribuir para a melhoria da relação horas de professor por alunos;
- b) O acionamento de programas institucionais de capacitação, conforme o item 3.2.3 – a deste Plano, deve assegurar uma parte significativa da demanda de vagas nos cursos de mestrado e doutorado no País e no exterior;
- c) As iniciativas de abertura de novos cursos e ampliação dos atuais devem ser induzidas através de programas de pesquisa científica e tecnológica e de programas de formação de recursos humanos, de caráter regional e setorial, implicando em certa seletividade na concessão de auxílios e na celebração de convênios;
- d) Os mecanismos de concessão de bolsas devem ser agilizados e sistematizados para atender a uma demanda crescente em volume e diversificação;
- e) Os cursos de pós-graduação no sentido lato – especializações e aperfeiçoamentos – embora ausentes desta programação, devem ser ativados pelas instituições no sentido de preencher lacunas no atendimento à demanda do mercado de trabalho.

O II Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG - (1982-1985), foi aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16/11/82 e publicado no D.O.U. de 18/11/82 – Elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, Secretaria De Educação Superior – SESu, Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior – CAPES. Nesse momento de elaboração do II PNPG, a agência ganha reconhecimento como órgão responsável pela formulação do PNPG, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação em 1981.

O II PNPG (1982-1985), estava atrelado às políticas de implementação das diretrizes contidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e III Política de Ciência e Tecnologia (PBDCT). Pretendiam a participação ativa de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados, em todos os setores da vida nacional. Cabe à pós-graduação, portanto, o papel central na sua formação e no seu aperfeiçoamento, em número suficiente e com qualificações adequadas às necessidades do País. (Brasil, 1982)

O II PNPG (1982-1985) traz na descrição a situação da pós-graduação, seu papel, objetivos básicos, prioridades e diretrizes que consubstanciam a política do Ministério da Educação e Cultura. O objetivo do Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados⁴⁰ para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas visando o atendimento setores público e privado. Além disso, esse Plano tem como meta principal o apoio aos programas em sua infraestrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira. (Hostins, 2006, p.139)

No que diz respeito às premissas básicas a política de pós-graduação fundamenta-se nos seguintes itens: aumento crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabiliza um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio e representa garantia real para a afirmação dos valores genuinamente brasileiros; a consolidação da pós-graduação através de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico; docentes e pesquisadores efetivamente engajados na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais; condições de instalações e infraestrutura necessárias; fontes múltiplas de financiamento, que contribua para o êxito da Política Nacional de Pós-Graduação.

⁴⁰ Recurso humano qualificado, entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade. (BRASIL, 1982)

A CAPES formou comitês responsáveis por avaliar e classificar cada programa, nas diversas áreas do conhecimento. O julgamento crítico da qualidade dos cursos de pós-graduação em relação produção intelectual e formação de recursos humanos, era uma prática pouco institucionalizada na comunidade acadêmica, embora seja utilizada crescentemente pelos órgãos governamentais que atuam na área, sob forma de comitês assessores, consultores científicos e reuniões de avaliação. (Brasil, 1982). A importante a criação de comitês que contavam com a participação de diversos pesquisadores em cada área do conhecimento, pois à medida que os processos avaliativos se repetiam, os comitês se transformaram em importantes fóruns para a fixação dos padrões de qualidade da pesquisa e da carreira acadêmica, e a legitimação dos objetos de estudo, teorias e metodologias, além da valorização de determinados padrões de publicação e interação com a comunidade internacional. (Balachevsky, 2005, p. 282)⁴¹ expõe que:

A solução desenvolvida pela CAPES busca combinar estes dois componentes, objetivos e subjetivos. Por um lado, foi implantado um sistema bastante completo de informações sobre os programas de pós-graduação em todo o país, com dados sobre número de professores, número de pesquisadores, trabalhos científicos publicados, linhas de pesquisa, alunos com teses completadas, etc. Por outro, foram acionadas as Comissões de Consultores Científicos que, de posse dos dados colhidos anteriormente, fazem as avaliações e recomendações a respeito de cada curso. Schwartzman (1982, p. 1),

Vale ressaltar que apesar da quantidade de dados objetivos, as avaliações da CAPES são subjetivas, ou seja, não existe nenhuma regra explícita que vincule um determinado conceito a determinadas informações sobre os cursos. Assim, os avaliadores da CAPES utilizam todas as informações que têm acesso. “Lamentavelmente, constata-se por parte dos usuários dos resultados da avaliação uma supervalorização do conceito em si (a letra) o que precisa ser repensado, visto que, isoladamente, ele não fornece aos cursos subsídios para a reflexão sobre o seu desempenho” (Schwartzman, 1982, p. 1). As avaliações servem para algumas de decisões, como por exemplo, a bolsas de estudo, apoio de infraestrutura e outras formas de ajuda distribuídas aos programas de pós-graduação.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG (1986-1989), contou com a participação do Conselho Técnico Científico da CAPES na sua elaboração. O conteúdo se articula com as

⁴¹ Trabalho apresentado na reunião com Coordenadores de Programas de pós-graduação, Friburgo, 20 a 22 de outubro de 1982. Publicado pelo IUPERJ, Série Estudos, nº 10, dezembro de 1982.

orientações do III Plano Nacional de Desenvolvimento - O PND, o primeiro da Nova República, que tinha como objetivo final é diminuir a dependência científica e tecnológica do País, e traz como estratégia para a pós-graduação, fortalecer e ampliar o domínio do conhecimento científico, especialmente através da eliminação de carências e estrangulamentos nos programas de pós-graduação e pesquisa das universidades. O plano propunha uma política para a formação de recursos humanos a nível de pós-graduação e para a orientação dos esforços no sentido do fortalecimento da competência científica nacional, para o período 1986/1989 (Brasil, 1986).

Destaca-se a importância da PNPG, no período de 1975 a 1985, dos dois primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação, pois ambos marcaram a evolução do sistema de pós-graduação, como: aumento de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD); a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação. Três objetivos comuns explicitados em ambos os planos: a) institucionalização da pós-graduação; b) formação de recursos humanos de alto nível; c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação (Brasil, 1986).

Destacou a relevância da pesquisa científica e tecnológica, e como sua aplicação auxiliaria no desenvolvimento nacional, ou seja, era quase que condição para assegurar a independência econômica e o país internacionalmente competitivo. Nesse aspecto caberia à pós-graduação formar o número de cientistas necessários para o país atingir plena capacidade científica e tecnológica. III PNPG priorizou a pesquisa nas Universidades, os objetivos eram a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalização da atividade de pesquisa nas universidades, coleta, processamento e disseminação de informação científica para assegurar o funcionamento da pós-graduação e a sua relação ao setor produtivo⁴². (Brasil, 1986). A

⁴² Entre as diretrizes gerais do III PNPG, destacavam-se: a) estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica que deveriam transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação, como parte essencial do sistema de ciência e tecnologia; b) consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimento e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação através de verbas orçamentárias específicas. As estratégias propostas visavam a aperfeiçoar o sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação; promover a integração entre as atividades de pesquisa e de pós-graduação com a graduação; valorizar a pós-graduação lato sensu para atender à heterogeneidade de demanda das áreas e do mercado de trabalho; aumentar a oferta de bolsas e o seu poder aquisitivo; reforçar o programa de bolsas no exterior através de uma política seletiva de concessão desta demanda, considerando a situação de cada subárea e a capacidade de formação interna; apoiar revistas científicas brasileiras que tivessem padrão internacional; assegurar a diversidade de fontes de financiamento para aquisição de

desigualdade regional, embora já tratada anteriormente em outros planos, é enfatizada no III, mostrando a necessidade das instituições de ensino e pesquisa. (Brasil, 1986)

A partir de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, entendia a necessidade da construção de um novo PNPG, a diretoria previa inicialmente, a realização de um Seminário sobre problemas e perspectivas da pós-graduação nacional. (CAPES, 2005). “Este Seminário deveria ser realizado a partir da elaboração e discussão de trabalhos..., sobre diversos aspectos da pós-graduação nacional. Para tanto, foi constituída uma Comissão Executiva⁴³ para organizar um Seminário Nacional que serviria como marco inicial da construção do IV PNPG”. (CAPES, 2005)

De acordo Hostins (2006, p.145), o Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, contou com a presença de pró-reitores, comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), representantes de órgãos públicos e agências de fomento e especialistas internacionais para avaliar a sistemática de avaliação. O Seminário foi aberto pelo Ministro da Educação e pelo Presidente da CAPES. (CAPES, 2005).

A partir do seminário proposto pela CAPES em 1996 para discutir a pós-graduação, resultou em algumas contribuições, cujo objetivo era o de nortear um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, o documento proposto estava baseado em quatro diretrizes principais, que foram os seguintes: intensificação da capacitação docente das IES; aumento da integração da pós-graduação com o conjunto do sistema de ensino de graduação do País; busca de maior articulação com as demandas e necessidades não acadêmicas; diminuição do desequilíbrio intra e inter-regional da oferta dos cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, o IV PNPG iria proporcionar outra dimensão à pós-graduação, aumentar e apressar o fluxo de alunos, privilegiar a ideia de programa, e não de curso de pós-graduação, para efeito de fomento e avaliação. Ficou decidido que os documentos relativos ao IV PNPG serão trazidos para a apreciação do Conselho Superior e levados posteriormente à discussão da comunidade acadêmico-científica⁴⁴.

periódicos científicos, a fim de garantir os recursos bibliográficos indispensáveis aos cursos de pós-graduação (BRASIL, 1986).

⁴³ Comissão Executiva do Seminário Nacional: Darcy Dillenburg (Diretor de Avaliação da CAPES), Ricardo Martins (Diretor de Programas da CAPES), Carlos Benedito Martins (UnB/Consultor da CAPES); representantes do CTC da CAPES: Francisco César Sá Barreto (UFMG), Alice Rangel de Paiva Abreu (UFRJ), Gilberto M. de Oliveira e Castro (UFRJ), Sílvio Lemos Meira (UFPE); representante do CNPq, Marisa Cassim, e representante do FOPROP, Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB).

⁴⁴ CAPES RESPONDE – PERGUNTA SOBRE O IV PNPG. Como membro da comunidade acadêmica e científica, participei em novembro de 1996 do Seminário de Discussão da Pós-Graduação Brasileira, em cuja oportunidade

No referido seminário, a CAPES distribuiu o documento já citado acima, a Discussão da Pós-Graduação Brasileira, contendo onze estudos, sobre temas e aspectos fundamentais para a formulação do IV PNPG. São eles: Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; Integração entre pós-graduação e graduação; Carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; Financiamento e custo da pós-graduação.

A Construção do IV PNPG e suas diretrizes, infelizmente não saíram do papel. Segundo relato na Infocapes de 1997 a comissão coordenadora redigiu versão preliminar do IV PNPG, as redações ficaram apenas restritas aos membros da Diretoria CAPES. Uma dessas versões apresentava os seguintes itens: Evolução do sistema; Grandes desequilíbrios do sistema; Pressão da demanda por pós-graduação; Fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema; A CAPES e sua integração com outros órgãos. (CAPES, 2005).

A Lei 5.540/68 e os Pareceres 977/65 e 77/69, do CEF, foram importantes no entendimento e compreensão legal da definição e conceito da pós-graduação, entretanto os primeiros PNPGs foram essenciais para o desenvolvimento e melhoria dos planos e construção do sistema nacional de pós-graduação. De acordo com os três PNPG, a pós-graduação deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento estatais, os PNPGs imprimiram uma direção micropolítica para a condução da pós-graduação, através da realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de ações. (CAPES, 2005)

Para a CAPES (2005), algumas ações implementadas a partir de orientações dos PNPGs permitiram o desenvolvimento da Pós-Graduação e do Sistema de Ensino Superior, nos planos seguintes, como:

- a) Integração da pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições;

colheu-se subsídios para o IV PNPG. Estamos no final de 97 e o Plano ainda não foi divulgado. Porventura, a CAPES resolveu não mais divulgá-lo? (Carmen Gilda Barroso Tavares Dias – ANPG). Resposta: A CAPES constituiu uma comissão que vem trabalhando na consolidação dos subsídios recolhidos e na formulação de um documento básico para o IV Plano Nacional de Pós-Graduação. A conclusão desse documento está estimada para o final de 1998, devendo, então, haver ampla divulgação do texto, para o debate e as adequações necessárias para a versão definitiva do IV PNPG

- b) Aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de 19 programas direcionados para essa finalidade;
- c) Construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores.
- d) Estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação;
- e) Participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação;
- f) Implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares;
- g) Integração do ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos;
- h) Fortalecimento da iniciação científica; criação de um eficiente sistema de orientação de dissertações e de teses;
- i) Articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional. (CAPES, 2005, p. 19)

Na década de 1990 (entre o ano de 1996/1997), o Sistema Nacional de Pós-Graduação, inaugurou e implementou novos modelos de avaliação para a pós-graduação. A universidade, através da pós-graduação *stricto sensu* como espaço propício para a produção do conhecimento⁴⁵, desenvolvimento do pensamento crítico e desenvolvimento de habilidades. Não podemos deixar de frisar o caráter subjetivo da Pós-Graduação, nessa perspectiva leva ao autoconhecimento e a formação da consciência.

A partir da década de 1990 um novo processo de expansão do ensino superior emerge até os dias atuais. O sistema nacional de pós-graduação foi se fortalecendo com auxílio das leis e diretrizes, como na Constituição Federal de 1988, pelo Art. 207, onde frisa o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Art. 206, que impõe ao ensino o princípio da garantia do padrão de qualidade. Esse padrão de qualidade se vincula ao Art. 209, que dá ao poder público a atribuição da avaliação de qualidade da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, por exemplo, destaca que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica. O Plano Nacional de Educação (PNE) tem entre seus objetivos a melhoria da qualidade do ensino e a promoção humanística, científica e tecnológica do País. As Diretrizes e

⁴⁵ A produção do conhecimento se dá pelos saberes acumulados pela humanidade, amplamente transmitidos e disseminados. A construção do conhecimento não é apenas o acúmulo de informações e habilidades, pode-se dizer que é aprimoramento da capacidade de pensar do indivíduo e a busca constante por perguntas e respostas. Assim, no processo de elaboração deste projeto de tese, a relação entre saberes e conhecimento novo ganha outra dinâmica; a importância da revisão de literatura e a recuperação de antecedentes da investigação se tornam necessárias, pois o conhecimento novo se dará a partir do conhecimento já elaborado. Sánchez Gamboa (2013)

Bases da Educação Nacional, dadas pela lei 9.394/96 (LDB), retomam e explicitam os princípios constitucionais da educação. A função normatizadora e avaliadora da CAPES, garante o funcionamento do sistema nacional de pós-graduação, assegura-lhe a qualidade e excelência dos programas. “Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. (CAPES, 2018).

No contexto apresentado, além das questões apresentadas o SNPG, buscou alternativas para melhorar a eficiência do sistema, relacionados à evasão e ao tempo de titulação. De acordo com Magalhães e Real (2020), os indicadores que se referem ao tempo para a titulação e ao total de titulados com relação ao número de ingressantes, que está em função das evasões nos programas, já fazem parte do processo avaliativo da CAPES.

Em 2004, a CAPES instituiu uma Comissão responsável pela elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005-2010, com auxílio da comunidade científica e acadêmica. O plano traz em evidência o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes.

O plano V tem como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. “Sistema de pós-graduação seja mais dinâmico e capaz de incorporar novos indicadores ao processo da avaliação, além de adotar procedimentos próprios para os diversos projetos de formação de mestres e doutores para atuação nos setores acadêmico, profissional e tecnológico”. (Brasil, 2005)

Observa-se que de certa maneira os anteriores PNPG citavam preocupações com os problemas e diferenças regionais, inclusive com sugestões de políticas direcionadas, na efetividade da política, os seus executores não conseguiram implementá-las, ou seja, o SNPG continua concentrado na região sudeste. Identificaram-se alguns desafios, sobre a política. São eles: Flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; Profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico; e, Atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento. (Brasil, 2005)

Às diretrizes gerais o PNPG 2005-2010 tem como objetivo principal o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação. E com propósito de suprir, com qualidade as

demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. (Brasil, 2005)

A Comissão responsável por elaborar o PNPG 2005-2010, verificou a necessidade de equacionar os problemas das assimetrias, e indica estratégias auxiliares para a mudança e novo direcionamento. São elas: Programas estratégicos específicos; Ampliação da articulação entre agências para criar e apoiar os programas estratégicos específicos; Ampliação da articulação das Agências Federais com os Governos dos Estados – Secretarias de Ciência e Tecnologia e Fundações de Apoio; Ampliação da articulação das Agências Federais com o Setor Empresarial; Participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação; Definição de novas tipologias regionais para a pós-graduação.

O V PNPG propôs “incentivar novos projetos”, como por exemplo, da educação à distância para ampliar a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade. (BRASIL, 2005). Nesse aspecto, já existiam indícios de mercado competitivo, e com diversas ofertas para a educação, seja, no nível de graduação como de pós-graduação. “Com novos provedores oferecendo uma educação não convencional, com diferentes tipos de atrativos, entre eles a universidade virtual e a corporativa” (Hostins, 2006, p. 149).

Outro ponto importante abordado no plano diz respeito a Políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior, ou seja, o estimular a cooperação internacional através das universidades, para que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.

No que se refere a avaliação dos programas, o foco na qualidade contínua. De acordo com o plano a pós-graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa. Um ponto importante que o plano traz é que o número de doutores titulados que vieram diretamente do programa de Iniciação Científica diretamente para o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de pós-graduação. Outro ponto é a interação da pós-graduação com o setor empresarial.

Em relação ao V PNPG (2005-2010), têm-se os caminhos que norteiam o processo de consolidação da pós-graduação no país ao longo de quatro décadas e com auxílio dos planos anteriores. Observa-se a partir dos planos que a política de pós-graduação nacional, inicialmente procurou capacitar os docentes do ensino superior, em seguida buscou qualidade do sistema, e,

retornou para o desenvolvimento da pesquisa nas universidades, através da institucionalização e internacionalização.

Com a Portaria Nº 36, de 5 de fevereiro de 2010 - Institui Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020⁴⁶, o VI plano nacional de pós-graduação. O novo Plano foi elaborado paralelamente ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), em outras instâncias do MEC e de órgãos do governo. Pela primeira vez um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE. (Brasil, 2010).

O PNPG (2011-2020), foi dividido em duas partes: primeiro os capítulos que tratam da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro da pós-graduação; e os segundos são os Documentos Setoriais, que incluem os textos elaborados por especialistas convidados da pós-graduação.

O plano citado foi organizado em 05 eixos, sendo eles: 1) a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), com ênfase da qualidade, a quebra da endogenia e redução das assimetrias; 2) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3) o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão; 4) a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5) o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (Brasil, 2010)

Percebemos que todos os cinco eixos citados acima, já estavam contemplados nos planos anteriores, que foram muito importantes na consolidação e dinamização do sistema de pós-graduação no Brasil.

O sistema deve considerar novas modalidades de interação entre universidade e sociedade, ou seja, dar atenção à diversidade curricular e às formações mais compatíveis com o conhecimento já disponível, incentivando a implantação e expansão de programas. Com o desafio de estabelecer algumas metas para o futuro do sistema de pós-graduação, combatendo as assimetrias das áreas de

⁴⁶ O PNPG 2011-2020, editado Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Paralelamente a este Plano, está sendo elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em outras instâncias do MEC e de órgãos do governo, exigindo a coordenação de propostas e atividades. De fato, pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG será parte integrante do PNE. (BRASIL, 2010)

conhecimento, à exigência de criação de centros de excelência em ensino e pesquisa de padrão internacional. (BRASIL, 2010).

O plano 2011-2020 apresenta algumas diretrizes específicas para diferentes aspectos do SNPG são elas: situação atual e perspectivas de crescimento da pós-graduação; sistema de avaliação da pós-graduação brasileira; inter (multi) disciplinaridade; assimetrias; educação básica; recursos humanos para empresas; recursos humanos e programas nacionais; internacionalização e cooperação internacional; financiamento da pós-graduação; ações induzidas. E cada diretriz traz metas específicas e cita algumas recomendações⁴⁷ que devem ser implementadas.

A Lei 5.540/68, os Pareceres 977/65 e 77/69, do antigo Conselho Federal de Educação - CEF, e os Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG, constituíram-se como importantes e essenciais na construção e desenvolvimento do sistema de pós-graduação. Nesse sentido, os PNPGs imprimiram uma condução macro política na pós-graduação, ao contrário da graduação. Através dos PNPGs era impresso diretrizes, metas e ações.

Assim sendo, a partir da efetivação dos planos nacionais de pós-graduação e de toda estrutura acadêmica desenvolvida, tem-se permitido a ampliação significativa da comunidade científica nacional a um expressivo crescimento de produção intelectual. Podemos afirmar que a pós-graduação exerce um papel dinâmico do conhecimento e mediante essa realidade é preciso que a evasão seja considerada um fenômeno a ser investigado constantemente para fazer parte de Planos Estratégicos dos PPG no Brasil, considerando a possibilidade de superação.

Avançamos, para o próximo capítulo, e trataremos sobre a realidade do fenômeno da evasão em programas de pós-graduação do stricto sensu, a partir das contradições e determinações advindas do Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011 a 2022.

⁴⁷ Ampliação dos bancos de dados para permitir o desenvolvimento de cenários e aumentar a capacidade preditiva do SNPG; criação de um Comitê Assessor permanente e independente para acompanhar e monitorar a implantação do PNPG e coordenar a elaboração Agenda Nacional de Pesquisa; apoio e valorização das publicações nos principais periódicos nacionais de qualidade; garantia da continuidade do Portal de Periódicos e aumento do acesso para novas instituições públicas e privadas, civis e militares, que desenvolvam pesquisa ou pós-graduação; estímulo à realização pelas instituições acadêmicas de avaliações periódicas através de comitês constituídos de consultores externos, nacionais e internacionais. Além das instituições, o próprio sistema de avaliação da CAPES deverá ser avaliado externamente; valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país; valorização dos programas de bolsas de pós-graduação para atrair jovens talentos para a pesquisa e pós-graduação.

3 INDICADORES DA REALIDADE DO FENÔMENO DA EVASÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO STRICTO SENSU NO BRASIL: CONTRADIÇÕES ADVINDAS DA RELAÇÃO DA EXPANSÃO (X) EVASÃO DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 2011 A 2022

Neste capítulo, expomos indicadores da realidade do fenômeno da evasão em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, as contradições e determinações advindas do Plano Nacional de Pós-Graduação. Assim, nessa perspectiva, como o fenômeno da evasão se apresenta no cenário atual, o conceito, as teorias. Destaque a política de pós-graduação a partir de uma análise dos objetivos, metas e diretrizes nos planos e como eles tratam sobre a evasão.

A universidade é uma instituição fomentadora do conhecimento científico e pensamento crítico, e instrumento de transformação e de ampliação do conhecimento, com possibilidade de modificar a vida social, por meio da educação. Para Sleutjes (1999) a missão das universidades é transformar a sociedade através do conhecimento e do potencial humano. Mas muitos jovens não têm acesso e outros não conseguem permanecer no ensino superior onde poderiam desenvolver habilidades e buscar fomentar equidade para assim compensar as diferentes oportunidades, eles evadem por diversos motivos pessoais, internos e externos à instituição.

Nesse sentido, adotar uma perspectiva democrática no que concerne à educação, é um direito de todos. Antes, o privilégio do acesso, a permanência e ensino de qualidade era reservado às camadas sociais mais elevadas. Por isso, a implantação de políticas públicas educacionais, tendo como referência a igualdade de oportunidades de ingresso e continuidade nos estudos, auxilia os estudantes a persistirem com os estudos, em questões pessoais, financeiras, profissionais, entre outros fatores. Por outro lado, políticas educacionais mal implementadas não atendem às necessidades dos estudantes, deixando-os evadir, sem entender o motivo do abandono e sem identificação da causa para assim evitar a evasão escolar. (Freitas, 2009)

O Plano Nacional de Educação (PNE), é um documento importante para as políticas educacionais brasileiras, com as 20 (vinte) metas que traçam o caminho e esforço do estado e da sociedade em consolidar o sistema de educação. Buscando dissolver as barreiras de acesso e permanência e consequência reduzir a evasão escolar. Na meta 12 coloca a relevância nas possibilidades de acesso e permanência dos jovens de 18 a 24 anos, e ênfase na necessidade de construção de estratégias que assegurem a permanência e o bom desempenho escolar. Assim, tem-se criado a ampliação das taxas de acesso e permanência de grupos historicamente

desfavorecidos, por exemplo, afrodescendentes e indígenas, bem como a criação de mecanismos para ocupar as vagas ociosas na educação pública. O documento Planejando a Próxima Década, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014, registra que:

[...] a vinculação de recursos financeiros para a educação, a ampliação dos percentuais do PIB para a educação nacional, bem como a vinculação do financiamento a um padrão nacional de qualidade, o acompanhamento e o controle social da gestão e uso dos recursos [...] são passos imprescindíveis para a melhoria do acesso, permanência e aprendizagem significativa dos estudantes. (BRASIL, 2014, p. 61)

Mediante esses processos, as políticas educacionais precisam estar alinhadas a outros fatores e recursos financeiros, para que sejam efetivadas e as metas e estratégias alcançadas, quando as políticas são implementadas adequadamente para atender às necessidades e às expectativas e fazendo com que o aluno consiga avançar nos estudos, e assim, o que trará, como consequência, a evasão escolar com índices cada vez menores.

Compreender o processo que leva uns estudantes a permanecerem na universidade e outros a evadirem, irá auxiliar as universidades a entender e agir com eficiência, eficácias e efetividade⁴⁸ nos programas sociais, assim minimizando os problemas de cada programa/curso, com o objetivo de superar os problemas da evasão e construir técnicas que possam garantir a permanência. Nas subseções seguintes serão retratados o conceito e as teorias da evasão, o binômio expansão e evasão – a partir da caracterização de aspectos do desenvolvimento do plano nacional.

3.1 TEORIAS, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO FENÔMENO DA EVASÃO EM SISTEMAS EDUCACIONAIS

Nesta subseção, expomos como a evasão se apresenta como um problema de extrema relevância, e suas consequências tomam grandes proporções sociais. Desta forma, ao delimitarmos o olhar da pesquisa em direção à evasão, tornou-se importante trazer o contexto

⁴⁸ Destacam-se, entre os critérios de avaliação de políticas e programas sociais: 1) a eficiência entendida entre a relação entre os custos despendidos e os resultados do programa; 2) a eficácia que mede o grau em que os objetivos e metas foram alcançados em relação à população beneficiária num determinado tempo; 3) a efetividade que considera os impactos, resultados e efeitos do programa. (Carneiro, 2021)

histórico, as teorias propostas e o conceito do objeto de estudo no âmbito da educação superior com ênfase nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Compreender a evasão como processo se torna imprescindível, superando uma postura economicista, se levada ao extremo, pois esse movimento pode até extinguir alguns cursos que são mantidos exclusivamente pela universidade pública. Os gestores devem analisar os índices de matrículas, titulados e evasão, estes devem ser examinados juntamente, não como um fim em si mesmo, ou objetivos a serem alcançados, mas sim como dados que precisam ser analisados e verificados para assim auxiliar na identificação dos problemas a eles relacionados, e focar na solução.

A evasão é um fenômeno complexo, portanto, não podemos analisar fora de um contexto histórico, pois é mais amplo. “ Quando um aluno abandona a escola, a escola já o abandonou há tempos... o fracasso já foi produzido e nesse momento da evasão – já se cristalizou e desdobrou. ” (Bruno; Abreu, 2006, p. 96 apud Almeida; Barbosa, 2010, p. 6). É necessário entender que o processo de evasão foi se constituindo e vivenciando no dia a dia, a sua concretização final é apenas um número, ou seja, um índice já incorporado a outros e outros números para a estatística.

Instituições educacionais e órgãos governamentais formaram grupos de trabalho, comitês e grupos de estudos para tentar identificar e compreender as possíveis causas de evasão no ensino superior, para que identifique os seus principais ou prováveis motivos, com o objetivo de minimizar o problema, e reter o aluno na instituição/curso/programa.

Os primeiros estudos sobre retenção⁴⁹ do estudante na graduação aconteceram na década de 1930 nos Estados Unidos, e focavam como mortalidade estudantil. (Carneiro, 2021). A teoria do suicídio (Durkheim, 1858-1917) no campo da sociologia, as visões teóricas dos ritos de

⁴⁹ Existem variações na definição de retenção para os autores que diferenciam os conceitos de retenção, para os autores que não diferenciam os conceitos e também para os autores que definem somente a retenção, ressalta-se ainda que não existe um consenso sobre termos relacionados à definição dos autores. O Centro Nacional de Estatísticas Educacionais do Departamento de Educação dos Estados Unidos, afirma que a diferença entre persistência e retenção é na forma de transferência: enquanto a retenção representa a perspectiva institucional, isto é, a capacidade da instituição de reter seus alunos e impedi-los de ir a outra instituição (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2000). A persistência representa a perspectiva do aluno, isto é, o fato de um estudante continuar a se inscrever em outra instituição até completar um programa ou obter o diploma. Deixando claro que, as instituições retêm e os estudantes persistem. Os autores Astin (1975), Berger, Ram' rez e Lyon (2005) e Seidman (2005) reforçam a relação de retenção com a capacidade da instituição em reter o estudante, pois estão alinhados a esta afirmação. Observa-se que ao longo de mais de três décadas os autores continuam na mesma direção, mesmo com termos relacionados a sua definição diferentes. Por fim, considerando as definições analisadas e as ponderações apresentadas ao longo desta seção; decidimos a adoção, neste estudo, da seguinte definição: “Retenção é a capacidade institucional para manter e apoiar os estudantes da admissão até alcançar a graduação com sucesso”. (Costa; Gouveia, p161-162, 2018).

passagem nas sociedades tribais (Van Gennep, 1960) no campo da antropologia social e o conceito de roteamento do trabalho do campo dos recursos humanos (Price, 1977) foram teorias fundamentais para o estudo e desenvolvimento dos modelos de retenção (Costa; Gouveia, 2018)

Na década 1970, começa a construção das teorias de retenção, com o trabalho de Spady (1971), “Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis”. Para Spady (1971), existem dois sistemas em cada faculdade (acadêmica e social) e pelo menos dois fatores em cada sistema que influenciam a decisão do estudante de se retirar, são eles: no acadêmico, notas e desenvolvimento intelectual no sistema acadêmico, e, no sistema social, congruência normativa e apoio de amizade. (Costa; Gouveia, 2018). Após o trabalho de Spady, estudos e modelos teóricos passaram a levar em conta a natureza das relações institucionais dos alunos, e muitos estudos de retenção/persistência/evasão foram realizados, a partir dos modelos teóricos.

Spady (1970) e Tinto (1975), na década de 1970 já enfatizavam a importância do embasamento teórico em pesquisas sobre evasão/retenção/persistência, e a multivariada de desenhos e fatores. Nesse aspecto os modelos dos autores são considerados como as primeiras tentativas de integrar a pluralidade desses fatores em um modelo causal coerente. Ambos teóricos tomaram como base a teoria/desenho sobre o suicídio do sociólogo Émile Durkheim (1858–1917) “explicaram o fenômeno da evasão/retenção como resultado de uma integração acadêmico-social insuficiente, o que significa que há um desajuste entre o indivíduo e a instituição”.

Para Bean (1981), o modelo de explicação sociológica do processo de evasão, elaborado por Spady na década de 1970, foi, em verdade, o primeiro modelo teórico. Spady tomou por base o desenho do estudo de Émile Durkheim sobre suicídio. Ele entende evasão como o resultado de um processo longitudinal e, por analogia com o estudo de Émile Durkheim, acredita que o indivíduo que compartilha valores com o grupo social e tem amigos que o apoiam apresenta menos tendência ao ato do que aquele que não aceita os mesmos valores do grupo social nem tem o apoio de amigos. (Freitas, 2009, p.252).

Segundo o sociólogo Tinto (2006), a questão da retenção de estudantes apareceu pela primeira vez no ensino superior como desgaste estudantil, através da psicologia. Assim, a retenção de estudantes ou a falta dela foi vista como o reflexo de atributos, habilidades e motivação individuais, e os estudantes que não permanecem no ensino eram considerados menos capazes, menos motivados e menos dispostos, ou seja, eram culpados pelo abandono do seu curso. A visão sobre retenção começou a mudar na década de 1970, como parte de uma abordagem mais ampla

sobre a retenção de estudantes em diferentes períodos de tempo (Tinto, 1975, 1987). O resultado foi a compreensão mais sofisticada sobre a complexa teia de eventos que moldam os estudantes e a persistência.

Visto que a decisão de permanecer ou evadir no curso é resultado do processo longitudinal, que são, fatores externos e internos aos alunos, ou seja, pessoais, processos sociais e intelectuais devem ser levados em conta. O modelo proposto por Tinto, é muito utilizado em estudos internacionais sobre evasão universitária, traz alguns aspectos em relação ao compromisso da universidade como importante para o sucesso (Tinto, 1975). Segundo Freitas (2009, p. 252), “variáveis como valores, notas obtidas, congruência normativa e apoio dos colegas e amigos que contribuíram para a interação social... diminuindo a probabilidade de os estudantes evadirem, mas variáveis como, fatores familiares, econômico, aumentariam a probabilidade de evadir”. Nessa perspectiva Tinto (1998, p. 13), afirma:

El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también en una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Los investigadores y funcionarios de instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas. Al hacerlo, deben recordar que el primer objetivo que justifica la existencia de las universidades es la educación de los individuos y no simplemente su escolarización. El análisis del problema de la retención sin sus vinculaciones con las consecuencias educativas no interesa a las personas ni a las instituciones.

Para Tinto (1989), existe uma variedade de atitudes e comportamentos chamados pelo rótulo comum de “deserção”/ “evasão”, para o autor nem todas as desistências podem ser definidas com este termo, nem todas as desistências merecem intervenção institucional. Seguindo o pensamento do autor, o campo de investigação sobre a evasão/retenção parece desorganizado, fundamentalmente, pois não existe consenso sobre o tipo de atitudes e comportamentos que merecem ser chamados de “deserção”. Em 1971 na Universidade de Chicago, Spady aplicou seu modelo de pesquisa em um estudo que analisava a interação entre características de estudantes e o campus universitário. (Freitas, 2009). Ainda, este pesquisador destaca que:

Os pesquisadores Hackman e Dysinger (1970) identificaram que estudantes do ensino superior, com comprometimento moderado a alto, mas com elevado desempenho acadêmico, têm menos tendência à evasão. Já os com baixo comprometimento com a instituição e alto desempenho acadêmico tendem a transferir-se para outra ou parar temporariamente de estudar, para reingressar,

posteriormente, quando e se acreditarem na melhoria das condições institucionais. Por outro lado, a tendência de estudantes com alto comprometimento institucional e baixo desempenho acadêmico é persistir até que sejam forçados a deixar a instituição, enquanto aqueles que apresentam baixo desempenho acadêmico e pouco comprometimento com a instituição tendem a evadir-se com mais frequência e a não retornar a ela. (Freitas, 2009)

Os autores Hackman e Dysinger (1970) trazem importantes informações sobre a persistência, pois se houver aproximação entre as necessidades e objetivos pessoais dos estudantes e a capacidade da instituição em atender as necessidades e seus objetivos, reduzirão a evasão (apud Freitas, 2009). A falta de aproximação entre estudantes e instituição aumenta a probabilidade de desistência dos estudantes. Assim, o baixo comprometimento com a instituição leva à evasão. Sob essa perspectiva, a aproximação do estudante com a universidade depende do seu desempenho acadêmico e de interações frequentes e com colegas, corpo docente e administrativo. E o aluno pode evadir da instituição se perceber que existem outras formas de investimento de tempo, esforços, recursos que lhe tragam custos e benefícios mais altos, em relação ao investimento na instituição de ensino (Tinto, 1975)

No Brasil, a abordagem do objeto de estudo evasão entra como agenda e pauta governamental, a partir de 1995 com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o “seminário sobre evasão nas universidades públicas brasileiras”, realizado em fevereiro de 1995, na sede do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-CRUB, promovido pela Secretaria de Educação Superior (SESU)⁵⁰ e Ministério da Educação (MEC), no ano de 1995.

Com o intuito de reduzir os índices de evasão nas instituições de ensino superior, foi criada uma Comissão Especial de Estudos⁵¹ para entender o fenômeno da evasão. Segundo Santos Júnior e Real (2017), o relatório da comissão configurou-se como um dos primeiros esforços para identificar as causas de evasão nas universidades brasileiras e sugerir medidas que precisavam ser tomadas para a redução do problema.

⁵⁰ A SESu divulgava indicadores globais que apontavam para uma evasão média nacional de 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, considerando o conjunto dos cursos de graduação de cada instituição. Ao mesmo tempo, apontava para os baixos índices de diplomação registrados.

⁵¹ O estudo apresentado neste relatório é fruto de um trabalho coletivo que, conduzido pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão e contando com o apoio das Universidades, envolvia ao ser planejado, em março de 1995, 61 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), federais e estaduais, o que representa 77,2% do universo da educação superior pública do país. (BRASIL, 1996)

No seminário “sobre evasão nas universidades públicas brasileiras”, foram apresentados, estudos focalizando a evasão em três universidades paulistas (USP, Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP e Universidade Estadual Paulista-UNESP) e na Universidade Federal de Pernambuco, com auxílio do Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. Na época a metodologia levada foi contestada, e julgada como simples, pois tomava como indicador, o total de ingressantes nos cursos e total de diplomados, e não era levado em conta, a oscilação de vagas.

Em buscas de respostas para reduzir os índices nas IES, e com objetivo de encontrar um conceito comum e analisar o fenômeno da evasão, a Comissão Especial de estudos sobre a evasão, em 1995 realizou o VI Fórum de Pró-reitores de Graduação; a temática evasão também foi abordada no fórum e eles apontaram “o risco de indicadores não contemplarem as causas mais significativas do abandono, sendo necessário o alinhamento entre evasão e retenção” (Fernandes, 2018).

O relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas Universidades descreve estudo sobre evasão/retenção em diferentes realidades sociais, contextos históricos. Segundo o relatório da Comissão Especial, era necessário “compreender a evasão como um processo que implica superar a postura economicista, derivada de visão essencialmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos”. Neste sentido, os índices analisados de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados conjuntamente, não como fim, mas como medidas administrativas, pedagógicas e institucionais que seriam capazes de solucionar.

O objetivo do relatório apresentado pela Comissão Especial (1996) sobre a evasão escolar no ensino superior se propôs a apontar soluções, indicar critérios para formulação de uma política nacional, direcionada ao problema. O relatório definiu como objetivos específicos do estudo, os seguintes itens:

1. Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior;
2. Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados;
3. Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas - IESP do país;
4. Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país;

5. Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras.

As primeiras preocupações da Comissão Especial foram definir o objeto de estudo, a evasão. A comissão apontou no estudo que a evasão deveria ser retratada como a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluí-lo. Seguimos para entender os conceitos trazidos sobre o tema, nas pesquisas dos investigadores sobre a temática.

O termo evasão vem do latim “*evasio*”, *evasio* e foi utilizada a primeira vez em meados do século XV, tem o significado fuga, saída, fora, insucesso, desviar, evitar, ou seja, é a ação de abandono de alguma coisa. Na educação, o termo evasão escolar diz respeito ao abandono do estudante que se matricula na instituição escolar. As nomenclaturas da palavra evasão modificam de acordo o estudo, mas para todos levam ao mesmo caminho que é a não finalização de um curso, especialização. (Fialho, 2014)

Na atualidade, existe uma vasta compreensão em relação ao entendimento geral sobre o termo evasão. Segundo um dos grandes estudiosos do tema, Tinto (1989), o abandono escolar é o movimento do estudante deixar a universidade e nunca receber o diploma. A evasão pode ser definida sob a visão do indivíduo, ou seja, abandonar significa o fracasso de não finalizar um curso. Para este pesquisador o abandono não é uma decisão individual, pois, para esta decisão ser definitiva depende de processos sociais, econômicos e intelectuais, que influenciam o indivíduo, que poderá ser classificado de diferentes maneiras, quanto à sua natureza, variando de fatores individuais e institucionais. (Tinto, 1989)

Não identificamos consenso sobre o conceito de evasão nos estudos, apesar de todos os reforços dos pesquisadores. A comissão especial de 1995, expôs as definições conceituais e metodológicas sobre evasão, e como avaliar estudos e estratégias. Nesse aspecto, observa-se a preocupação da comissão especial de 1995 em tratar sobre os conceitos básicos da evasão e principalmente em estabelecer os primeiros parâmetros metodológicos que o orientaram, valendo-se, para tanto, das experiências já realizadas em diferentes IESP do país. (BRASIL, 1996)

O relatório da comissão apresenta um estudo - diagnóstico quantitativo, mas não dimensiona cientificamente as causas da evasão, nem os fatores que influenciam as taxas de diplomação. (BRASIL, 1996). A Comissão (BRASIL, 1996) caracterizou o conceito da seguinte forma:

a) Evasão de curso⁵²: quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

b) Evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado;

c) Evasão do sistema: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

O modelo considera como evadido todo e qualquer aluno que, não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, através de novo vestibular. Igualmente considerou-se evadido o aluno que reingressou no mesmo curso da universidade, por novo vestibular, com o objetivo de "limpar" seu histórico escolar, fato não muito raro em cursos com altas taxas de reprovação e em instituições cujas regras de controle acadêmico o permitem. (BRASIL, 1996)

Vejamos alguns conceitos apresentados sobre a evasão encontrados na revisão de literatura. Para Klein (2008), a evasão é quando o aluno que está matriculado numa escola e no ano seguinte, independentemente da situação escolar no qual se encontra, não realiza a matrícula, e difere do conceito de abandono escolar, quando o aluno que está matriculado e no decorrer do ano letivo, por algum motivo deixa de frequentar a escola.

Santos Junior e Real (2017, p.392) apresentam no artigo *“A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990”*, alguns conceitos propostos por Bueno (1993), sobre a relação entre evasão e exclusão, pois o conceito de evasão, pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por motivos pessoais, já a exclusão implica na responsabilidade da instituição.

Gaioso (2005), a define como a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino. Segundo Kira (2002), o termo é frequentemente utilizado para referir a “perda” ou “fuga” de alunos da universidade.

Baggi e Lopes (2011) no artigo, *“Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica”*, afirmam que, em sentido amplo, é “a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso”. Para os autores citados, a evasão tem múltiplas razões, e estas

⁵² Para efeito deste estudo, como a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluí-lo.

dependem do contexto social, econômico e cultural que estão inseridas. Segundo Baggi e Lopes (2011), a evasão pode estar relacionada, à má qualidade de ensino da universidade, e isso, provocaria o abandono do aluno. Para isso, os autores propõem que os estudos sobre evasão deveriam estar relacionados à avaliação institucional, assim, contribui qualitativamente para o desempenho de docentes e discentes.

Polydoro (2000) na tese, “o trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno da instituição”, relata a dificuldade da comparação entre índices de universidade, pois não existia consenso no termo evasão de curso, de sistema, e de instituição, a partir da comissão especial de 1996. Segundo Polydoro, a evasão de curso é considerada como a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluir, e a evasão da instituição, ou seja, do sistema, que reflete o abandono do aluno do ensino superior.

Segundo Silva Filho et al (2007), a questão deve ser analisada sob dois aspectos: a evasão anual média e a evasão total, a primeira a evasão anual média corresponde a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, não tendo se formado, e não realizou a matrícula do curso no ano/semestre seguinte, esse indicador demonstra as perdas médias anuais. A evasão total corresponde à quantidade de alunos que, tendo entrado em determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiveram diploma, considerando um determinado período. Para Silva Filho et al (2007, p. 642), os dois conceitos estão ligados, mas não diretamente, pois depende dos níveis de reprovação e das taxas de evasão por ano ao longo do curso. Percebe-se que essas taxas no primeiro ano de curso são mais expressivas.

Silva Filho e outros (2007) pontua que há diferentes mecanismos de análise da evasão, como por exemplo, registrando os diversos casos ou diferentes situações, cancelamento, trancamento, transferência, desistência, e, assim, buscar maneiras de combate a este fenômeno. E pode ser mensurada: por conjunto de todas as IES; por forma de organização acadêmica; por categoria administrativa; por região geográfica; por área do conhecimento e por cursos.

Para Bueno (1993), a evasão de alunos deve ser examinada levando em conta conteúdos sobre a escolha profissional, às expectativas de realização pessoal e sucesso profissional, as dificuldades para adaptar à universidade. Segundo Bueno, a falta de prestígio social, chances limitadas de emprego, condições de trabalho de alguns cursos reduzem os incentivos para a persistência na conclusão do mesmo. Ou seja, na primeira dificuldade, a evasão do candidato a estas profissões é a consequência natural.

Bueno (1993), chama a atenção para a distinção entre as palavras evasão e exclusão. Para o autor, a evasão significa uma postura ativa do aluno que resolve por diferentes motivos, decide desligar-se por sua responsabilidade. Já a palavra exclusão “implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante”. Nesse aspecto existem também fatores internos e externos à instituição que atingem a decisão de permanência do aluno na universidade.

Percebe-se que a busca pela precisão do conceito exige uma superação das dificuldades na metodologia. No relatório da comissão (Brasil, 1996), aponta algumas metodologias alternativas como ponto inicial, destacando-se os três métodos apontados por Ramos⁵³ para aferir-se os índices de evasão.

1) O primeiro desses métodos denominado "Tempo-Médio", é expresso pela seguinte equação:

$$\% \text{ de evasão} = [(NVP_v - NAV) / NVP_v]100$$

Onde NVP_v é o número de vagas preenchidas no Vestibular nos anos correspondentes ao tempo médio de conclusão do curso e NAV é o número de alunos vinculados nos anos correspondentes a esse tempo médio.

2) O segundo método é o de "Quase-Fluxo", que estabelece a comparação entre vagas preenchidas no Vestibular e o número de alunos vinculados em cada ano do tempo médio do curso, método semelhante ao adotado pelo MEC.

3) E o terceiro o método de Fluxo que leva em conta o ingresso, retenção e saída de alunos por ano de ingresso na instituição. Este difere do método adotado pela Comissão⁵⁴ apenas em termos dos prazos em que se cobre os fluxos.

⁵³ RAMOS, Mozart Neves. Quadro da Evasão na UFPE: Metodologia, Causas e Ações, UFPE, Pernambuco, 1995. Identifica-se com a "técnica de painel", recurso estatístico utilizado em outros campos de estudo. Para implementá-la foram adotados os seguintes procedimentos: a) acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, em ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização curricular do referido curso, de acordo com prazos estipulados pelo extinto Conselho Federal de Educação ou, na ausência deles, naqueles estabelecidos por analogia pela Comissão; b) utilizar as gerações completas dos cursos estudados, cujo prazo máximo de integralização curricular houvesse expirado nos semestres.

⁵⁴ Identifica-se com a "técnica de painel", recurso estatístico utilizado em outros campos de estudo. Para implementá-la foram adotados os seguintes procedimentos: a) acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, em ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização curricular do referido curso, de acordo com prazos estipulados pelo extinto Conselho Federal de Educação ou, na ausência deles, naqueles estabelecidos por analogia pela Comissão; b) utilizar as gerações completas dos cursos estudados, cujo prazo máximo de integralização curricular houvesse expirado nos semestres.

De acordo com relatório da comissão (Brasil, 1996), a geração completa para entendimento da evasão em uma instituição, será: o número de diplomados (Nd), mas o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) é igual ao número de ingressantes no ano-base (Ni), considerando o tempo máximo de integralização do curso, então:

$$Ni = Nd + Ne + Nr$$

Assim, o levantamento do número de evadidos de uma instituição, será considerado a partir de dados sobre ano/período base⁵⁵ de uma geração/turma alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular. Portanto, o aluno será considerado evadido do curso quando não se diplomou no tempo e que não está mais vinculado ao curso em questão. Então, o cálculo da evasão será:

$$\% \text{ Evasão} = \frac{(Ni - Nd - Nr) * 100}{Ni}$$

O método utilizado foi um importante meio para identificar os percentuais de diplomação, retenção e evasão de cursos, foi uma das primeiras referências para entender o comportamento dos cursos nas diferentes áreas do conhecimento.

No estudo realizado pela comissão (1996), uma questão que chama a atenção é quanto ao grau de fidedignidade dos dados coletados e organizados nas várias universidades. Então, para a comissão seria importante unificar a metodologia, métodos e conceitos a partir de base em critérios científicos para minimizar as falhas, e que tem as seguintes funções:

- contribui para melhor conhecimento e diagnóstico das IESP;
- permite conduzir, de maneira mais objetiva e menos intuitiva, os processos de troca de experiências educacionais;
- favorece a avaliação objetiva dos resultados das universidades, unificando minimamente conceitos básicos;
- contribui para a melhoria da administração e funcionamento dos processos micro e macro administrativos.

⁵⁵ Aluno que ingressou em dado curso, no ano/período-base considerado, independentemente da forma de ingresso. Deste modo, foram computados todos os ingressantes no ano/período-base estabelecido, qualquer que tenha sido o tipo de ingresso na universidade (vestibular, transferência, reingresso, etc.) Diplomado - aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular, fixado pelo CFE, contado a partir do ano/período-base de ingresso. Retido - Aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade. Evadido - Aluno que deixou o curso sem concluí-lo. Geração Completa - Corresponde à situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular.

No estudo de Silva Filho e outros (2007), a evasão nas instituições de educação superior no Brasil, a partir dos dados oficiais foram realizadas análises regionais dos índices da evasão anual média, e por instituição. Em uma instituição é possível medir o índice de evasão através dos dados disponíveis no controle acadêmico. Os autores fazem a comparação “entre o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo-se deste último total os ingressantes deste ano”. Assim, teria a medida de um ano letivo ou semestre para outro (Silva filho e outros, 2007, p. 644).

O cálculo do percentual da evasão referente ao ano n é dado por:

$$E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)], (1)$$

Onde E é evasão, M é número de matriculados, C é o número de concluintes, I é o número de ingressantes, n é o ano em estudo e (n-1) é o ano anterior.

Assim, o estudo interno sobre evasão, realizado por uma universidade com base em seus dados, geralmente é mais detalhado, pois é possível ter mecanismo de acompanhamento registrando os diversos casos, como por exemplo: cancelamento, trancamento, transferência, desistência, e, a partir das informações, organizar os dados em tabelas e gráficos demonstrando a evasão e formas de combate. Segundo Silva Filho e outros (2007), a evasão de uma universidade pode ser medida pela simples organização dos dados.

Os desafios no ensino superior, desde graduação até a pós-graduação, em relação à permanência e à evasão são grandes problemas ainda não solucionados nas agendas dos gestores educacionais. Segundo o estudo de Santos Júnior e Real (2020), entre os estudantes no nível da graduação existe maior expressividade da evasão, com média geral de 22,83%, mas esse percentual pode chegar a 50% em algumas áreas do conhecimento. Na pós-graduação, também está presente, com o número menor, havendo evasão no ano de 2016 de 9.963 discentes dos programas de pós-graduação no Brasil. (Santos Junior; Real, 2020).

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades (Brasil, 1996), já apontava que o fenômeno da evasão escolar é muito maior do que a percebida; no geral, no momento da avaliação muitas instituições de ensino superior consideram como "normal", ou seja, um aspecto inerente aos cursos universitários, e isso, em relação ao mundo inteiro. Infelizmente, a subavaliação do problema e o desinteresse pelo problema da evasão escolar produzem decisões administrativas inadequadas e hoje percebemos que perdas financeiras são consideradas.

Para Fernandes (2021), no âmbito administrativo universitário, observa-se uma lacuna sobre o tratamento da evasão, principalmente no que se refere aos dados e informações sobre a evasão, seja nos cursos de graduação e pós-graduação. Ou seja, muitas vezes as informações não são vistas pelos gestores da educação superior, pois poderiam ser tratadas como ferramenta estratégica para compreender e formular políticas de permanência e planejamento institucional.

Nesse sentido, apesar destas iniciativas, não foi observada a continuidade dos projetos propostos em relação à evasão educacional, sem continuidade por parte do governo e das instituições. Os estudos são individuais com lacuna no tratamento das informações/dados. A esse respeito, essas informações sobre a questão, em cursos de graduação e pós-graduação, segundo Fernandes e outros (2017, p.2) “muitas vezes não são percebidas pelos gestores da educação superior como uma ferramenta estratégica para subsidiar a formulação de efetivas políticas públicas de permanência e planejamento institucional”. Entretanto, a utilização de esforços e estratégias para entender e minimizar a retenção é uma ferramenta de gestão que pode impactar tanto nos fatores internos quanto nos externos à instituição.

O fenômeno da evasão dos cursos universitários é muito maior do que a percepção geral que as instituições têm sobre o tema, às instituições de ensino superior de consideram como "normal", como aspecto inerente aos cursos universitários do mundo inteiro. Nesse aspecto a falta de interesse e aprofundamento do problema, podem levar a decisões administrativas errôneas e contrárias ao bom desempenho e rendimento dos cursos.

Políticas educacionais atreladas às boas práticas educacionais são importantes para o acesso, permanência e sucesso na conclusão do curso/programa escolhido, quando as políticas são implementadas adequadamente para atender às necessidades e as expectativas e fazendo com que o aluno consiga avançar nos estudos, e assim, como consequência, a evasão escolar terá cada vez mais índices menores.

3.2 PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011 a 2020: INDICADORES DA EXPANSÃO (X) EVASÃO

Esta subseção trará os entraves e a caracterização e aspectos de desenvolvimento do PNPG, bem como sua importância para a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação, sua expansão, efetivação e consolidação. Destaca-se a política de pós-graduação a partir de uma

análise dos objetivos, metas e diretrizes nos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Nosso objeto de estudo visa identificar e analisar a partir dos determinantes históricos as realidades e contradições dos Planos Nacionais de Pós-Graduação PNPG, e quais os entraves para a evasão em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os estudos demonstram que foi durante o governo militar e na ditadura que surgem as primeiras preocupações com a pós-graduação, a produção do conhecimento e a pesquisa científica no Brasil, e a instituição universitária através dos estudos pós-graduados como um dos espaços privilegiados para a prática da ciência. Segundo Calazans (1999, p. 76), a prática científica “contribui sensivelmente para o avanço na produção (artigos, livros, experimentos de laboratório etc.) de conhecimento”.

Conforme já relatamos sobre a reforma universitária com início nos anos de 1960, podemos considerar que a institucionalização da pós-graduação compensou os efeitos negativos advindos da reforma universitária de 1968, visto que atualmente os programas de pós-graduação no Brasil adquiriram prestígios e reconhecimento internacional.

A existência da pós-graduação em nosso país está completando quase 60 anos, embora a CAPES reconheça que algumas experiências e experimentos ocorreram desde a criação da primeira universidade, na década de 1930. Entretanto, somente no ano de 1965 a pós-graduação no Brasil é reconhecida através da emissão do parecer 977/65 pelo CFE, conhecido como parecer Newton Sucupira, entre o sentido estrito – cursos de mestrado e doutorado – e o sentido lato – cursos de formação avançada em nível de especialização e aperfeiçoamento.

A política educacional e a política científica estão representadas, no II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, através do Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC – e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT –, com os quais o presente plano está integrado do ponto de vista estratégico e operacional. (BRASIL, 1965)

Segundo (Alves, 2017), os acordos entre a Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional -USAID e o Ministério da Educação -MEC do Brasil, acataram mudanças operacionais nas raízes e estruturas das universidades brasileiras, tendo como modelo as universidades norte-americanas. Para Alves (2017), a operacionalização de modelos do MEC com a agência norte-americana englobava todos os níveis de ensino, entretanto, na pós-graduação, esses acordos tinham como “meta reforçar a autoridade a tradição e a repetição, bem como, buscar a

identificação com grupos poderosos, assumir uma postura conformista e valorizar a sistematização e as normas burocráticas.”. Continuando o pensamento de Alves (2017, p.117):

Os referidos acordos fizeram parte da política pensada pelos norte-americanos visando à constituição de condições favoráveis para a expansão e valorização do seu capital, que envolve o aprofundamento e consolidação de um modelo econômico de desenvolvimento dependente no Brasil. Tratava-se de, através desses acordos – obviamente não só no âmbito da educação, mas também em outras – garantir a construção de um grande contingente de força de trabalho com um valor muito baixo, possibilitando a consecução de uma elevada taxa de exploração do trabalho excedente, de extração de mais valia. Frente a possível resistência da população contra as medidas de reforma da universidade brasileira, os acordos MEC-USAID também abrangiam medidas para conter o movimento estudantil e enquadrá-los no regime político adotado.

Para os militares que estavam no poder a estratégia de desenvolvimento científico e tecnológico e a expansão da universidade, foram facilitados em função dos acordos. Segundo o pesquisador Saviani (1985) ao afirmar que a expansão do ensino no Brasil, após o ano de 1964 (na ditadura), teria ocorrido com ou sem a reforma da legislação, pois a sociedade Brasileira vinha evoluindo. A legislação foi o instrumento através do qual o Estado regula a lei, aumentando ou diminuindo, a depender dos acontecimentos.

Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que acarretam. No caso do Brasil, a esperança de que as reformas operariam mudanças profundas resultou falaz. Como poderia ser de outra maneira se não houvesse mudanças sociais profundas. Em contrapartida, elas se revelam eficazes para ajustar a estrutura escolar à ruptura política levada a cabo pela Revolução de 1964. A tendência tecnicista à luz da qual se buscou efetuar o acima mencionado teve que proclamar as virtudes da eficiência e produtividade, mas, ao mesmo tempo, não pôde se furtar às proclamações ainda que amplas do “humanismo tradicional” de orientação liberal. Essa contradição exprime a contradição objetiva vivida no seio da organização escolar. (Saviani, 1987, p. XXV)

Em 1969 o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PBDCT foi implementado, assim como o I Plano Nacional de Desenvolvimento PND. O aprofundamento do estudo sobre as legislações, cita “a mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permite detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa”. (Saviani, 2015, p. XXV).

Na década de 70 a situação se modifica, com a crise econômica, a exigência da democratização e acesso à universidade e a necessidade de mão de obra qualificada. “A partir de

então gerou-se uma contradição nos investimentos públicos na educação superior e a intensificação da concorrência entre empresas, assente na busca da inovação tecnológica e, portanto, no conhecimento técnico-científico” (Santos, 2011, p.25). Assim, era exigida formação de mão de obra altamente qualificada ligada à economia, baseada em conhecimento, e por outro lado aumento de empregos com baixo nível de qualificação, revelando outras contradições na globalização neoliberal.

Santos (2011) apresenta algumas ideias que permeiam a expansão do mercado educacional. Cabe destacar que somente com a Constituição de 1988 algumas das reivindicações referentes ao ensino superior foram incorporadas, como a autonomia universitária, o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, a garantia da gratuidade nos estabelecimentos oficiais, o concurso público, e as demandas das universidades públicas. Segundo Santos (2011), a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, expande e consolida o mercado nacional da educação superior e universitária, “a solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio”. (Santos, 2011, p. 20).

O processo de expansão do ensino superior aconteceu tanto na graduação como na pós-graduação *stricto sensu*. Importante compreender o movimento e a necessidade da expansão dos programas de pós-graduação, mas conforme citado por Silva Filho e outros (2007), existem problemas que ainda não foram solucionados, e é um desafio para os gestores na educação superior no que diz respeito à permanência do estudante no curso escolhido.

Em relação aos Programas de Pós-Graduação, nos últimos anos a CAPES contribuiu para a expansão e consolidação, tornando-se um órgão importante para a comunidade científica do país, com o objetivo de qualificar o quadro de recursos humanos para a pesquisa científica e avaliando um padrão de excelência acadêmica aos programas de mestrados e doutorados.

Enfim, todas as mudanças na estrutura da universidade no Brasil advindas da reforma e pautada na legislação brasileira sobre a pós-graduação, a expansão, a democratização e a acesso ao ensino foram essenciais, mas não podemos deixar de analisar as perdas ao longo do processo, como por exemplo, a evasão, este fenômeno acomete vários cursos e programas e instituições educacionais, e que resultam em perdas significativas ao sistema educacional brasileiro, ou seja, recursos públicos e privados investidos e sem retorno.

Com isso, expomos a partir das análises das políticas nacionais de pós-graduação, o que dizem os documentos oficiais (planos), sobre a evasão. Sendo assim, conforme observamos em cada PNPG o que tratam sobre a evasão na pós-graduação stricto sensu.

O I PNPG (1975-1979), apresenta uma análise da evolução da pós-graduação, seus primeiros passos, as dimensões de suas atividades, o processo de crescimento e os principais problemas do período. Traz diagnóstico sucinto, os objetivos e as diretrizes e metas e programas para expansão do sistema de pós-graduação.

De acordo com Schwartzman (2001, p. 9), as agências de planejamento e estratégia de expansão dos programas parece ter funcionado muito bem. No ano de 1970, existiam 97 programas de doutorado nas universidades brasileiras; e no ano de 1985, havia mais de 300, com cerca de uns outros 800 para formação em nível de mestrado. E quase 90% dos cursos de pós-graduação funcionam nas universidades públicas. Com os dois níveis, mestrado e doutorado, as universidades estavam graduando cerca de 5.000 estudantes a cada ano.

A partir desses dados podemos afirmar que o Brasil começou a construir uma comunidade científica significativa, levando assim a um aumento no número de diplomas e uma rápida proliferação de programas de pós-graduação stricto sensu em todo o país, pois as universidades tinham liberdade de criar os programas. Seguindo as diretrizes do I PNPG não se trata apenas de atingir a qualquer custo as metas em termos numéricos, mas ampliar de maneira planejada todo o sistema de pós-graduação, institucionalizando-o, consolidando-o e, ao mesmo tempo, elevando seu desempenho, sua qualidade e sua produtividade. (BRASIL, 1974)

Em relação ao objeto de estudo, a evasão na pós-graduação stricto sensu, o I PNPG aponta sobre a evasão em alguns momentos. Inicialmente como um problema de desempenho no item 2.3 - Diagnóstico da situação atual – onde descreviam que os atuais cursos de mestrado e doutorado, são muito pouco eficientes. Alguns indicadores mostram que a maioria dos candidatos admitidos não completa os créditos e, particularmente no mestrado, somente cerca de 15% atingem a titulação.

No I PNPG, aponta que a evasão dos alunos de pós-graduação, está associada a baixa proporção de alunos bolsistas em regime de tempo integral – cerca de 40% – e uma evasão muito grande, ligada às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, a evasão estava atrelada ao mercado de trabalho que absorvia os profissionais, mesmo sem ter concluído o mestrado ou doutorado. (BRASIL, 1974)

O II Plano (1982-1985), manteve os objetivos do Plano anterior, e traz ênfase na qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação. A década de 1980 foi importante para a pós-graduação no Brasil, pois teve como prioridade a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que existia desde o I PNPG.

A CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, buscou informatização, criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas in loco aos Programas. Criação da comissão de avaliação dos cursos de pós-graduação e demais comissões de consultores para seleção de bolsas para o exterior, reconhecimento de cursos novos, apoio a cursos lato sensu, acordos internacionais etc. Esse movimento significou o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo, “a avaliação por pares” (Kuenzer; Moraes, 2005).

Em relação à evasão, o II PNPG não trata especificamente do tema evasão, apesar de mencionar os problemas estruturais da pós-graduação. O contexto de elaboração e execução do II PNPG coincide com uma forte crise econômica no país. O plano trouxe questões como: a expansão do sistema de pós-graduação, a capacitação docente, qualidade da pós-graduação, avaliação e a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. (Hostins, 2006, p.140)

De acordo Hostins (2006), no caminho das políticas de pós-graduação no Brasil, nos primeiros vinte anos, visou-se a capacitação dos docentes, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Entretanto, com a consolidação da pós-graduação, a avaliação do desempenho do sistema, e posteriormente a ênfase no desenvolvimento da pesquisa na universidade e o estreitamento das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo

Em relação à evasão, no III PNPG (1986-1989), o tema volta a ser retratado no plano, como um dentre os pontos de estrangulamento do sistema de pós-graduação. “Elevado índice de evasão de alunos”. Uma das principais causas da evasão no SNPG estaria relacionada à defasagem da bolsa de estudos, e isso estaria levando ao abandono do curso, especialmente para os alunos com baixo rendimento financeiro.

Conforme apontado no III PNPG, quando surgiram as agências governamentais de fomento, em 1976, a CAPES, instala o processo de acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação. Demonstrando alguns aspectos para comparar e situar a pós-graduação nos anos de

1975 e 1985, como por exemplo, total de programas de mestrado; total de programas de doutorado; tempo médio de titulação para mestrado, Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano) e outros. Não obstante, em relação à evasão em 1975, o índice era de 50% e em 1985 o índice caiu para 45%. (BRASIL, 1986).

Observa-se que mesmo com uma melhora no índice de evasão de 50% para 45%, esses índices ainda são considerados altos, e um ponto de estrangulamento importante para ser analisado. Podemos dizer que as ações e estratégias implementadas nos três primeiros planos foram importantes e melhorias que possibilitaram a construção de um sistema amplo de bolsas dentro e fora do país, e contribuíram de forma eficiente para a capacitação de docentes e de pesquisadores que atuam no ensino superior. “Aperfeiçoamento e expansão do sistema de bolsas de estudo no país.” (BRASIL, 1986)

No Brasil na década de 1990 foi vivenciada a expansão da pós-graduação, com a efetivação da política e de todos os esforços dos primeiros planos nacionais de pós-graduação, inclusive o IV PNPG, que não foi efetivado. A pós-graduação exerce na atualidade um papel extremamente essencial na sociedade, na cultura, na ciência e tecnologia, na comunidade nacional e internacional, em diversas áreas do saber. A CAPES, os sucessivos PNPG contribuíram para aperfeiçoar o que hoje conhecemos como o “Sistema Nacional de Avaliação de Programas de Pós-Graduação”. (BRASIL, 2005).

Para Hostins (2006), “pode-se inferir das palavras de Martins (2005) a forte influência de “aspectos orçamentários” na execução in totum do que seria o IV Plano Nacional de Pós-graduação, que sequer pôde ter um documento final”. Em relação ao tema evasão na pós-graduação o IV PNPG, não obstante, apesar de não ser oficializado, o documento não trata sobre assunto no sistema de pós-graduação, entretanto o mesmo serviu de base para o processo avaliativo da CAPES e outras políticas.

No final da década de 1990 aumentou o acesso da população de baixa renda ao ensino superior, através de programas do governo, como por exemplo: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa do ministério da educação, criado em 1999, destinado a financiar o ensino superior a estudantes matriculados em instituições privadas de ensino; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, com a finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Outros programas criados foram: o Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2010, com a finalidade de democratizar o acesso a vagas em instituições públicas; O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011 pela Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira; o Programa Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil, O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Ciências sem Fronteiras e outros.

Em 2007, a educação superior contou com o apoio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo principal objetivo é o acesso dos jovens ao ensino superior e à sua permanência, direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), novos campi e ampliação das instituições já existentes.

Nesse contexto, vale ressaltar que as matrículas cresceram 248,17% entre os anos 1991 a 2010. Outro fator que contribuiu para a expansão do ensino superior foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, com a educação a distância. Segundo Segenreich e Neves (2015), a partir de outros estudos sobre a expansão do ensino superior, retomam o discurso de democratização quantitativa de acesso e permanência e a qualidade do ensino. O Brasil viveu anos sem a possibilidade de acesso ao ensino superior, entretanto, hoje garante-se o acesso, mas não a permanência e nem a conclusão do curso. O educador Anísio Teixeira (2010) criticou a expansão do ensino superior privado no Brasil, considerando a expansão um ato gravíssimo. Ele afirmava que era mais fácil criar uma escola superior do que criar uma escola primária.

O V PNPG (2005-2010) foi desenvolvido por uma comissão, que realizou diagnóstico detalhado e a análise da evolução da pós-graduação no Brasil em gráficos. O V PNPG, indicava a expansão do sistema em quatro vertentes: a capacitação docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a especialização de profissionais e a formação de técnicos e pesquisadores para o mercado de trabalho público e privado. (Hostins, 2006)

No PNPG 2005-2010 traz como estratégia a preocupação a necessidade de reduzir as diferenças regionais, inter-regionais e entre estados, bem como a estabelecer programas estratégicos buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazos. Enfatizando a necessidade de mudanças frente às novas demandas e diversidades da sociedade.

Conforme Magalhães e Real (2020), em relação ao tema evasão nos programas de pós-graduação o V PNPG (2005-2010), da ênfase nas modificações realizadas na CAPES, em 1998 retomam para o centro das avaliações a produção intelectual, alguns itens para o desempenho no processo avaliativo, como por exemplo, o tempo de titulação e o total de títulos com relação ao número de ingressantes, e esses itens se tornaram permanente no processo avaliativo.

O PNPG 2011-2020 dá continuidade aos cinco planos anteriores e introduz novas inflexões. Esse plano tem o horizonte temporal maior que o plano anterior (PNPG 2005-2010), ou seja, nove anos. Neste PNPG a CAPES destaca os planos anteriores, quanto a capacitação dos docentes nas universidades, desempenho e qualidade da pós-graduação, modelo de avaliação e internacionalização. As comissões encarregadas pelo PNPG 2011-2020 levaram em consideração seus importantes legados, e trouxeram contribuições para o novo contexto em que estava o Brasil e o novo caminho da pós-graduação, suas potencialidades e desafios e os gargalos do sistema de pós-graduação.

Em relação à evasão no sistema de pós-graduação, o PNPG – 2011-2020, não traz tema descrito nas diretrizes e nem nas metas. Entretanto, cita o problema da evasão, como um desafio à educação básica, pois, apesar dos esforços para a ampliação do acesso, ainda não foram suficientes para melhorar a qualidade e nem garantir a permanência, onde as taxas de evasão ainda são alarmantes. (BRASIL, 2010). Em outro momento do V PNPG, especificamente no item 10 recursos humanos e programas nacionais, cita a mudança na estratégia de C&T, “na criação de bolsas e salários diferenciados para atrair pesquisadores e evitar a evasão e a ampliação da infraestrutura de C&T.” (Brasil, 2010, p. 209)

Em dezembro de 2023 foi lançado o PNPG 2024 – 2028⁵⁶, a versão preliminar, e traz uma proposta inovadora, resultado de um processo de construção coletiva que foi buscando priorizar a diversidade do país.

⁵⁶ Reuniram-se 40 representantes da comunidade acadêmica, entidades e associações, designados para uma Comissão Especial. A principal atribuição para a comissão foi a de disponibilizar à CAPES um amplo diagnóstico e recomendações para o SNPG. “Ao longo de 14 a Comissão se debruçou sobre grandes temas considerados estratégicos para a pós-graduação, cujas discussões foram organizadas em oito Grupos de Trabalhos (GT) com apoio adicional de 24 convidados externos”.

Alguns desafios o próximo PNPG, elevar o percentual de mestres e doutores, pois houve uma redução no ano de 2019 e 2020, em virtude da pandemia por Covid-19 e suas consequências⁵⁷ sociais e econômicas. Um dos desafios do próximo PNPG é garantir condições adequadas no acesso, permanência e conclusão na pós-graduação.

É importante ressaltar que em 2023 os estudantes de pós-graduação tiveram reajustes na bolsa de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto o anterior, havia sido em 2013, sendo a inflação acumulada desde então, medida pelo IGP-M, de 117% – o que reduz drasticamente a atratividade dos cursos para os estudantes, bem como sua capacidade de subsistência em regime de dedicação exclusiva. Outro fator relevante é o orçamento público federal, que vem na contramão do cenário mundial, a proporção da retração dos investimentos é extremamente significativa: entre 2014 e 2023 a perda acumulada do orçamento do conhecimento chega a aproximadamente R\$117 bilhões, em 2023. (CAPES, 2024).

A falta de investimento impõe dificuldades na sustentabilidade do SNPG, na ciência e nos ambientes dos programas de pós-graduação, esvaziando, inclusive, as políticas de ampliação do acesso, permanência e conclusão, com recursos voltados à assistência estudantil. Mediante esses aspectos observa-se a necessidade de ampliar as políticas educacionais implementadas para a pós-graduação *stricto sensu*, com melhores condições de acesso e permanência.

É importante compreender como o Brasil desenvolveu o sistema de ensino superior, a sua expansão (X) evasão, frente às novas políticas educacionais e como estas políticas se refletem na sociedade civil.

Cabe compreender que a evasão escolar ainda é um fenômeno complexo, e infelizmente comum às instituições, sejam públicas ou privadas, e vai além do nosso território nacional sendo, portanto, um fenômeno mundial e contemporâneo. Por isso, observa-se que nos últimos anos, a

⁵⁷ A recente da crise sanitária provocada pela pandemia por Covid-19, outras causas de evasão na pós-graduação no Brasil podem ser elencadas. Segundo a comissão do PNPG 2024-2028, os principais motivos são do âmbito pessoal, com preparo adequado de discentes, falta de interesse por pesquisa, questões emocionais e financeiras, relações sociais insatisfatórias com colegas, professores e funcionários, a ausência de programas que contribuam para o enriquecimento curricular, a necessidade de trabalhar ou a dependência de alguém para custear os estudos e a distância de casa, entre outros. Por sua vez, as razões de âmbito acadêmico que se pode destacar são a falta de relação com seus pares, insuficiência ou ausência de supervisão, pressão por produtividade, prazos curtos para realizar a pesquisa e pouca interação com outros pesquisadores. (CAPES, 2024)

evasão é objeto de estudos e análises de diversos pesquisadores, apesar de apresentar características distintas a depender do país, da instituição e das realidades sociais e culturais, nas quais estão inseridas.

Os estudos sobre evasão e permanência tratam de diversos aspectos, como o econômico e o financeiro, a partir da perspectiva do estudante, da instituição, no aspecto vocacional, e o tema pesquisado em todos os níveis de ensino, do infantil à pós-graduação *stricto sensu*, em instituições de ensino públicas e privadas, ou seja, diversos fatores e aspectos são analisados pelos pesquisadores.

Pesquisas e estudos sobre a perspectiva da evasão no ensino superior já vêm sendo realizadas, mas observa-se nos últimos anos uma mudança no paradigma, ou seja, uma tendência a estudos na área da educação na perspectiva da permanência. Entretanto, evidenciou nos estudos a importância do diálogo entre a evasão e a permanência. Precisamos reconhecer como estudiosos a importância e a necessidade do diálogo constante entre evasão e permanência.

O sociólogo Vincent Tinto (2006, p.6) traz a relação entre a evasão e a permanência dos estudantes afirma que:

Evasão não é a imagem espelhada de permanência. Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. Saber por que o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a ficar e a ter sucesso. No mundo da ação, o que importa não são as nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência. Infelizmente, as teorias atuais de abandono estudantil não são bem adaptadas a essa tarefa. Isso explica, por exemplo, o fato de que as teorias atuais de abandono/evasão estudantil normalmente utilizam abstrações e variáveis que são, por um lado, muitas vezes difíceis de operacionalizar e traduzir em formas de prática institucional e, por outro, o focam em assuntos que não estão diretamente sob a influência imediata das instituições.

O estudante que não completa o curso, tende a evadir da instituição, além disso os prejuízos são incalculáveis, pois todos perdem, a instituição, a família e a sociedade.

Avançamos para o capítulo quatro, com o campo empírico da investigação que levanta com maior vigor esta tese; tratamos do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, em vistas a realidade e contradições do fenômeno evasão na Pós-Graduação do Brasil.

4 O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU*: REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO FENÔMENO EVASÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL

Neste capítulo, expomos inicialmente uma caracterização bibliométrica da produção do conhecimento de dez (10) dissertações e teses. Posteriormente, apresentamos um balanço da produção do conhecimento das dissertações e teses, desenvolvendo o procedimento de análise de conteúdo, cujo caminho já foi exposto na introdução desta tese.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* A PARTIR DE DADOS BIBLIOMÉTRICOS

Nesta seção, expomos a sistematização de dados levantados em 10 (dez) produções dissertações e teses para sistematizar aspectos mais gerais que dizem respeito a caracterização bibliométrica do balanço da produção do conhecimento, considerando questões levantadas na introdução.

Extraímos dados e informações sobre a caracterização da produção *stricto sensu* levantada para promover o balanço da produção do conhecimento, a partir do quadro 03. As questões levantadas na introdução deste relatório de pesquisa, indicam um processo de caracterização bibliométrica do conjunto de produções, que permite ter uma leitura de totalidade. Retomando o que foi anunciado na introdução desta tese, lançamos as seguintes questões,

- Quantas dissertações e teses compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Qual o gênero que prevalece na distribuição das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Em que foram defendidas as dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Em que regiões geográficas do Brasil foram produzidas as dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Em que modalidade de instituições (públicas / privadas) foram produzidas as dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?
- Quais as áreas de concentração que geraram as dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento?

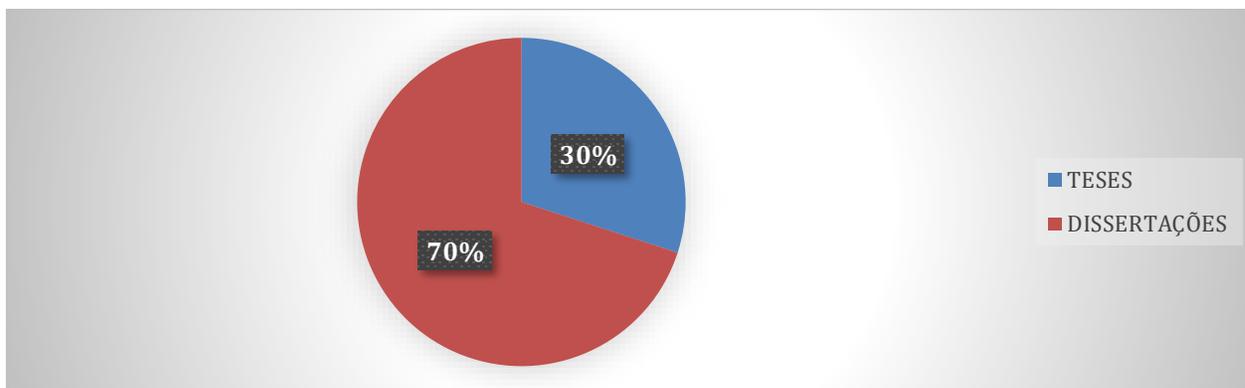
As respostas são expostas em tabelas e gráficos, respectivamente para ilustrar essa caracterização.

Tabela 02 - Quantificação das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* desta pesquisa

TIPOS DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
TESES	3	30%
DISSERTAÇÕES	7	70%
TOTAL	10	100%

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

Gráfico 02 - Quantificação das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03

A identificação das pesquisas levantadas, produzidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no gráfico 02 – nos apontam que os(as) pesquisadores(as) de cursos de mestrado são os que mais têm investigado sobre a nossa pesquisa proposta. Nesse aspecto, as teses representam 30% (trinta por cento) do total; já as dissertações 70% (setenta por cento).

Analisando, o PNE 2014-2024 e PNPG 2011-2020, percebe-se compatibilidade entre a quantidade de produções concluídas e o período de duração do curso de cada programa de pós-graduação. Destacamos, entretanto, que no ano de 2022 no Brasil, o número de pesquisadores distribuídos entre os níveis de mestrado acadêmico era de (46,6%), seguido pelo doutorado

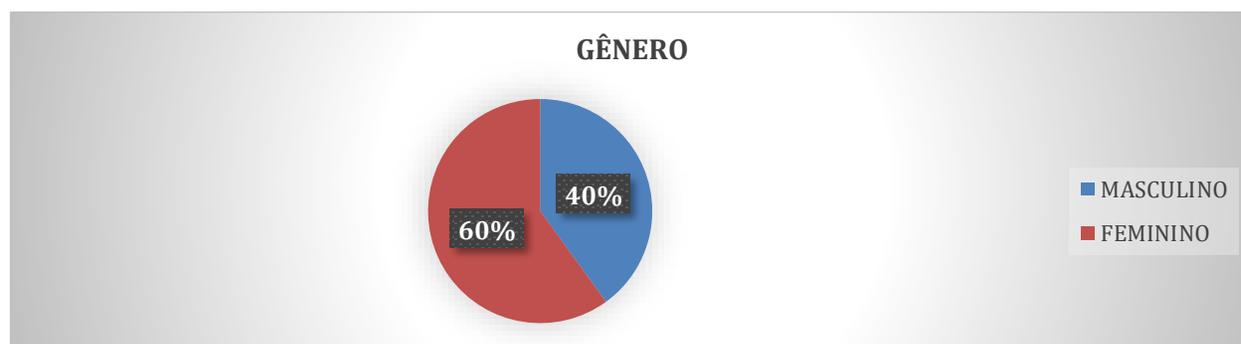
acadêmico, com 37,2%, o mestrado profissional com 15,8% e o doutorado profissional com 0,5% de pesquisadores (as) ativos (as) naquele ano. (CAPES, 2023)

Tabela 03 – Gênero dos discentes que elaboraram as 10 (dez) dissertações e teses que compõe o balanço do conhecimento

GÊNERO/ PESQUISADORES(A S)	QUANTIDADE	PERCENTUAL
MASCULINO	4	40%
FEMININO	6	60%

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

Gráfico 03 – Gênero dos discentes que elaboraram as 10 (dez) dissertações e teses que compõe o balanço do conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

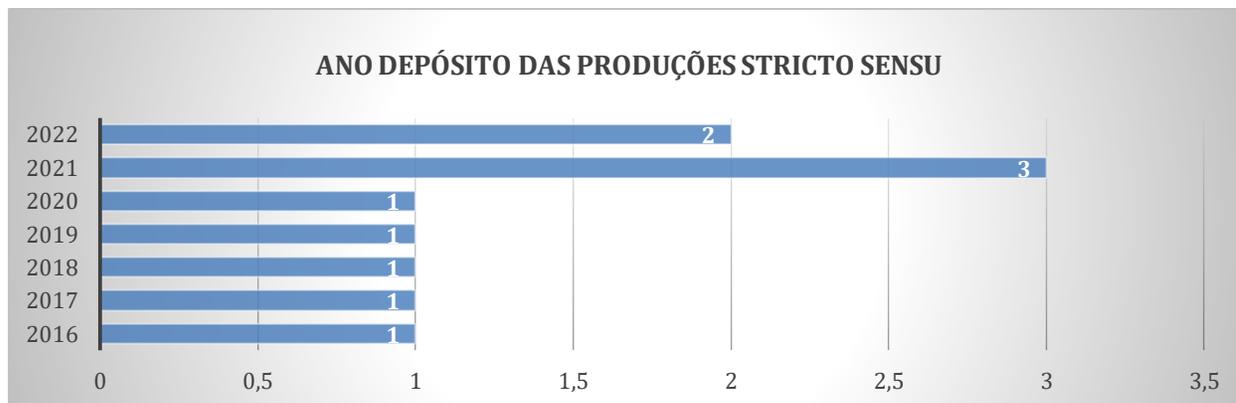
Na tabela e no gráfico 03, evidenciam que o gênero feminino representa 60% (sessenta por cento) das dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento e o gênero masculino 40% (quarenta por cento). Embora as mulheres sejam a maioria entre os titulados no mestrado (desde 2000) e no doutorado (desde 2003), ainda existe uma menor participação, nas áreas de exatas e engenharias. (CAPES, 2023).

Tabela 04 - Ano de defesa das 10 (dez) dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento.

ANO DAS PRODUÇÕES	PRODUÇÕES	PERCENTUAL
2016	1	10%
2017	1	10%
2018	1	10%
2019	1	10%
2020	1	10%
2021	3	30%
2022	2	20%

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

Gráfico 04 - Ano de defesa das 10 (dez) dissertações e teses que compõem o balanço da produção do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

A tabela 04 e gráfico 04 que tratam do ano de defesa das 10 (dez) dissertações e teses, que compõem o balanço da produção do conhecimento desta pesquisa, evidenciam que a quantidade de produção defendidas do ano de 2016 a 2020 se mantém estável, e no ano de 2021 tem o maior percentual de teses defendidas sobre o tema proposto da tese. Constatamos que é uma tendência do crescimento sobre o assunto, visto que nos dois últimos anos representam quase 50% das produções do total da investigação.

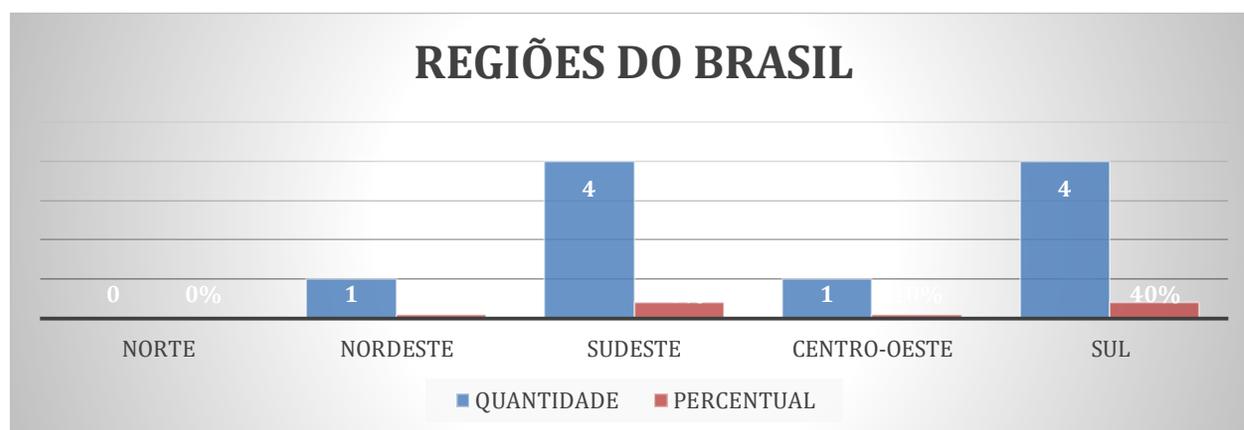
Analisando a tabela 04 e o gráfico 04, podemos considerar que os anos 2020, 2021 e 2022 foram o que os pesquisadores (as) mais apresentaram as produções de dissertações e teses, podemos considerar um fator preponderante para aumento dos estudos os altos índices de evasão, e a pandemia do covid 19.

Tabela 05 – Regiões geográficas onde foram produzidas as 10 (dez) dissertações e teses.

REGIÕES DO BRASIL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
NORTE	0	0%
NORDESTE	1	10%
SUDESTE	4	40%
CENTRO-OESTE	1	10%
SUL	4	40%

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

Gráfico 05 – Regiões geográficas onde foram produzidas as 10(dez) dissertações e teses.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

A tabela 05 e gráfico 05, apresentam as regiões geográficas brasileiras onde foram produzidas as 10(dez) dissertações e teses da Pós-Graduação *stricto sensu* que foram analisadas no balanço da produção do conhecimento desta pesquisa. As assimetrias existentes no sistema de Pós-Graduação brasileiro têm sido apontadas, em diversos documentos, assim como os planos nacionais para o seu desenvolvimento. No PNPG – 2011 a 2022, expõe a realidade sobre a “distribuição territorial do corpo discente”, pois, este mantém o padrão histórico da concentração de discentes da pós-graduação na região Sul e Sudeste do país.

Uma das principais causas identificada pela CAPES (2010) para a desigualdade no acesso de discentes à Pós-Graduação *stricto sensu*, no que diz respeito à oferta, foi a concentração de cursos em determinadas regiões.

Neste balanço da produção do conhecimento, a região Sudeste possui 40% (quarenta por cento) das produções analisadas. A região, tem três polos de destaque na “distribuição territorial do corpo discente”, são as seguintes cidades: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais (podemos observar que estas cidades estão presentes no quadro 03), estas são as cidades com maior percentual de produções científicas. A região Sudeste tem uma matriz industrial altamente sofisticada e diversificada, concentrando a maioria da população Brasileira, e possui os maiores indicadores e índices de desenvolvimento econômico e social.

O mesmo cenário acontece na região Sul do país, nesta pesquisa as produções analisadas correspondem a 40% (quarenta por cento), e o percentual encontrado é compatível com a distribuição de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na região Sul, a grande concentração é o Rio Grande do Sul e Santa Catarina. No balanço da produção do conhecimento analisada, a região Sul e Sudeste juntas representam 80% (oitenta por cento) do total das produções científicas produzidas, a diferença em relação a outras regiões do país não surpreende.

A região Nordeste, possui um índice de desenvolvimento menor e a renda per capita favorável a manutenção das condições socioeconômicas, a região que ainda necessita de uma infraestrutura. Nesta pesquisa as produções analisadas correspondem a 10% (dez por cento). Nesse sentido, percebe-se um ciclo vicioso a ausência de infraestrutura básica e de recursos humanos.

Na região centro-oeste, a quantidade de produção *stricto sensu* analisada nesta pesquisa é de 10% (dez por cento), percentual igual a região nordeste. Números relativamente baixos, e pode ser um indicativo de menor investimento em infraestrutura e pesquisa científica, se comparado a região Sul e Sudeste.

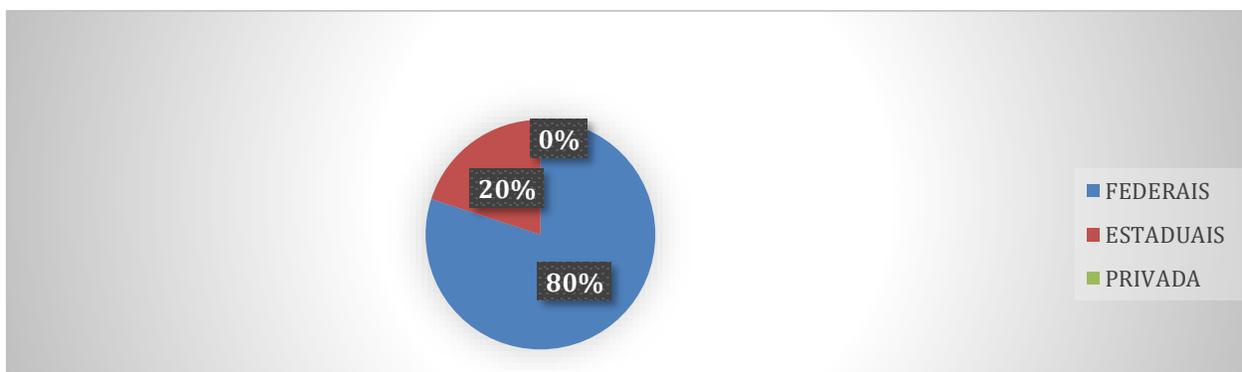
A região Norte não possui produção *stricto sensu* a ser analisada nesta pesquisa porque não foi identificado e localizada nenhuma produção.

Tabela 06– Identificação das Instituições de Ensino Superior em que foram produzidas as 10 (dez) Dissertações e Teses.

IES PÚBLICAS		PRIVADA
FEDERAIS	ESTADUAIS	PRIVADA
8	2	0

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

Gráfico 06 – Identificação das Instituições de Ensino Superior em que foram produzidas as 10 (dez) Dissertações e Teses



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

A tabela e gráfico 06, retratam a quantificação das Instituições de Ensino Superior em que foram analisadas as 10 (dez) Dissertações e Teses do balanço da produção do conhecimento. Uma análise importante, na tabela 05 e no gráfico 05, abaixo, demonstra a importância do ensino público, seja no ensino básico, universidade e pós-graduação que gera aumento na produção do conhecimento científico no Brasil.

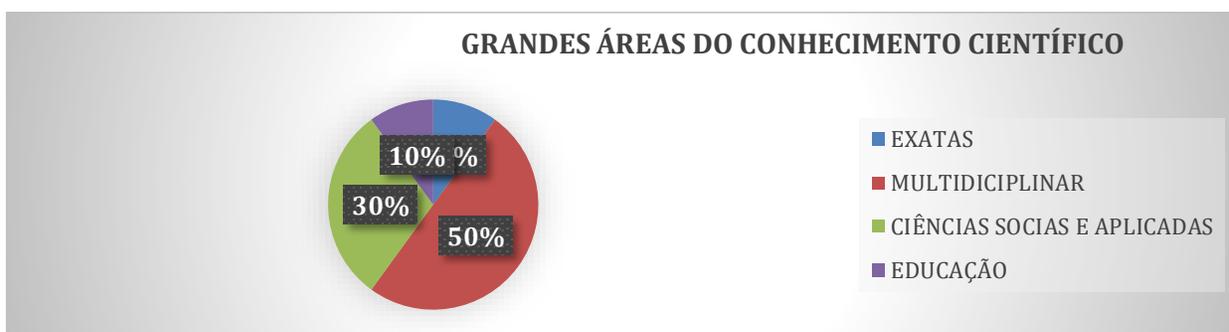
Essa análise é corroborada ao observarmos que 100% (oitenta por cento) das produções, foram elaboradas desenvolvidas em instituições públicas. Nesse gráfico 06, podemos perceber investimento maior nas instituições públicas em 80% (oitenta por cento) e estas se referem às instituições públicas federais e 20% (vinte por cento) a instituições públicas estaduais.

Tabela 07 – Identificação das Grandes Áreas de Concentração dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em que foram produzidas as 10(dezesseis) Dissertações e Teses.

ÁREAS DO PROGRAMAS <i>stricto sensu</i>	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
EXATAS	1	10%
MULTIDICPLINAR	5	50%
CIÊNCIAS SOCIAS E APLICADAS	3	30%
EDUCAÇÃO	1	10%

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

Gráfico 07 – Identificação das Grandes Áreas de Concentração dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em que foram produzidas as 10(dezesseis) Dissertações e Teses.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do quadro 03.

A tabela e gráfico 07 evidenciam as áreas de concentração das 10 (dez) dissertações e teses do balanço da produção do conhecimento em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Nesta pesquisa, a área multidisciplinar representa 50% (cinquenta por cento) das produções analisadas, em seguida as ciências sociais e aplicadas que representam 30% (trinta por cento) das dissertações e teses analisadas.

A área da educação e exatas, representam 10% (dez por cento) cada uma das áreas.

Observa-se que a grande área Multidisciplinar parece evoluir a passos largos e efetivos sobre a discussão do objeto evasão na Pós-Graduação. Os números indicam que as áreas do conhecimento multidisciplinar despertam um maior interesse dos pesquisadores e importantes contribuições para o debate e evolução do conhecimento científico.

4.2 INDICADORES DE REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO FENÔMENO DA EVASÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DO BRASIL: O QUE DIZEM OS(AS) PESQUISADORES(AS)

Nesta seção, expomos cinco quadros com uma análise de conteúdo das 10 produções (dissertações e teses), considerando o que dizem os(as) pesquisadores(as) sobre os entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil e em vistas a considerar a atual política do Plano Nacional de Pós-Graduação. Os referenciais teóricos dos capítulos e os estudos antecedentes, fundamentam a análise dos dados levantados na pesquisa.

Por um processo de sistematização em quadros (04, 05, 06, 07), que compõem o Apêndice C, expomos indicadores do que é tratado no nas produção no balanço da produção do conhecimento - 2011- 2022, sobre a realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos(as).

As categorias de análise foram elaboradas com o objetivo de se obter a resposta da problemática principal levantada na introdução da pesquisa, qual seja: Que indicadores de realidade e contradições podem ser identificadas no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre os entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil considerando a atual política do Plano Nacional de Pós-Graduação?

Nesse processo de investigação tratamos de indicadores de realidade, considerando a correlação com as possibilidades do real e as contradições, em vista ao que foi preconizado pelas legislações do PPNG – 2011 a 2020 e o que apontam os (as) dez pesquisadores que analisamos, enquanto produções de dissertações e teses, considerando o período de 2011 a 2022.

Retomando o que foi anunciado na introdução desta tese, a análise de conteúdo das principais categorias levantadas nas 10 (dez) produções *stricto sensu* foram: a) Política de expansão (X) evasão de alunos (as) a partir do PNPG (quadro 04); b) Fenômeno da evasão (quadro 05); c) determinações dos “**entraves da evasão**” – (dificuldades obstáculos) - (quadro 06); d) Expansão do ensino superior (quadro 07).

Desta forma, realizamos a identificação semântica pelos critérios de categorização e contagem frequência das palavras-chave nas 10 (dez) produções, a partir do exame de 1.790 (um mil setecentos e noventa) laudas que compõem a totalidade do balanço da produção do

conhecimento das dez dissertações e teses identificadas e analisadas, cujo processo, passamos a expor:

a) Análise da categoria Política de expansão (X) evasão de alunos (as) a partir do PNPG

No quadro 04 (apêndice C), realizamos uma análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas para atender ao balanço da produção do conhecimento, considerando o que é tratado no PNPG 2011-2020, sobre indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos (as). Das 10 produções que trataram do tema (P01, P02, P03), correspondendo a 30% das dissertações e teses analisadas que tratam da categoria Política de expansão (X) evasão de alunos (as) a partir do PNPG. Constatou-se que 70% das produções não tratam sobre o tema são elas: (P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10). A exploração do material de análise identificou 06 (seis) unidades de registros descritos no quadro 04 (apêndice C).

Os números sistematizados demonstram que a categoria política de expansão X evasão a partir dos PNPG efetivamente se trata de uma categoria pouco estudada para entender a expansão e o processo de evasão, mas nem por isso menos importante para o debate da evasão em programas de pós-graduação *stricto sensu*, nessa perspectiva essa categoria ainda carece de aprofundamento nos estudos dos(as) pesquisadores(as).

As produções enfatizaram a importância da criação em 1974 dos Planos Nacionais de Pós-Graduação no Brasil, destacando a prioridade e importância no contexto da política de pós-graduação brasileira. Nesse aspecto, a política educacional e todo esforço da comunidade acadêmica para o crescimento da pós-graduação foram determinantes para atender aos processos avaliativos nas políticas educacionais. Na análise desta categoria, destacamos fragmentos mais relevantes nos trabalhos dos (as) pesquisadores (as). Vejamos as seguintes manifestações:

O esforço da política educacional é reconhecido pela sociedade científica como uma atividade de grande sucesso do sistema educacional brasileiro (**PNPG 2011-2020**) [...]. (P01, p. 24)

Em 1974, o Conselho Nacional de Pós-Graduação foi fundado, dando início aos **Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)** como forma de efetuar um diagnóstico dos cursos de Pós-Graduação no país para consubstanciar as políticas públicas traçadas para a área. [...] (P02, f. 37) (Grifos nossos)

Outro ponto identificado foi a expansão da pós-graduação *stricto sensu* constatado a partir do I PNPG, ou seja, naquele momento, a expansão tornou-se objeto de planejamento das políticas de institucionalização do sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades, visto que havia a necessidade de planejar a expansão, buscando equilíbrio entre as áreas e regiões do Brasil. O PNPG (2010-2020), está organizado em 05 eixos, e um deles é a expansão do sistema nacional de pós-graduação, de uma forma ou de outra a expansão do sistema sempre esteve presente nos PNPG, anteriores.

Está em vigor o PNPG 2011-2020 possuindo cinco eixos: 1 - **a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)**, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; [...]. (P02, f. 37)

[...] visto que o foco da CAPES é **ampliar** a formação de mestres e doutores. [...]. (P03, f. 29)

Entre as recomendações da CAPES no PNPG vigente, podem ser destacadas o aumento do percentual do PIB investido pelo governo em CT&I; aumento do investimento privado; reforma do arcabouço legal para simplificação e flexibilização de processos relacionados à suporte financeiro. (P03, f. 52)

No PNPG vigente, ciclo 2011-2020, efetua-se um apanhado estatístico detalhado do histórico de crescimento deste nível, cujos dados permitem concluir que há tendência de **expansão**. Conforme descrito no PNPG, “o sistema deverá crescer na próxima década, pois além de ser relativamente pequeno e recente, não está saturado e poderá ser convocado para novos serviços, gerando a necessidade não apenas de crescer, mas de crescer com qualidade. [...]. (P03, f. 53) (Grifos nossos)

O processo de expansão da pós-graduação imprimiu um processo organizado para a condução do seu crescimento através do estabelecimento de metas e ações a partir de orientações do PNPG 2011 - 2020.

Dessa forma, ao tratarem da categoria Política de expansão (X) evasão de alunos (as) a partir do PNPG, as pesquisas evidenciam a importância das políticas de expansão atreladas às orientações expedidas pelo PNPG (2010-2020), explicitado já na seção (2.3) denominado: Principais legislações que sustentam a pós-graduação no Brasil: indicadores de contradições, deste trabalho de investigação.

b) Análise da categoria Fenômeno da evasão

No quadro 05 (apêndice C), ressaltamos que das 10 (dez) produções analisadas, 09 (nove) trataram desta categoria, considerando as seguintes produções: P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08,

P09, P10; estas correspondem a 90% (noventa por cento) das dissertações e teses analisadas no balanço da produção do conhecimento, que tratam da categoria fenômeno da evasão. A exploração do material de análise identificou 47 (quarenta e sete) unidades de registros descritos. Somente 10% (dez por cento) das dissertações e teses (P1) não abordaram essa temática.

As produções reconhecem que a evasão é um fenômeno complexo e merece atenção, e destacam que permeia todos os níveis de ensino, e tem crescido nos últimos anos. A evasão discente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* vem começando a alertar os gestores do PPG, pois apesar do SNPG ser reconhecido como um sistema de qualidade, não está imune aos desafios das contradições do sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, o fenômeno da evasão discente na pós-graduação *stricto sensu*, precisa ser vista pelas políticas educacionais, pelos PNPG, agentes governamentais e instituições de ensino.

A seguir, destacamos trechos das produções analisadas, que abordaram o fenômeno da evasão como complexo e que merece atenção dos pesquisadores:

É recorrente nos estudos existentes a visão de que a evasão discente é um **fenômeno** complexo podendo ser definida como a saída do estudante de um curso sem concluí-lo”. (P02, f. 25)

[...]políticas e ações relacionadas ao **fenômeno da evasão** discente, torna-se oportuno suscitar o seguinte questionamento no âmbito da pós-graduação: deve-se aguardar um cenário com ocorrência acentuada de abandono e desligamento estudantil para então começar a pensar sobre a evasão. (P03, f. 30)

[...] o **fenômeno da evasão** sob um viés generalizado, por exemplo, com aspectos de contextualização, causas, desafios, consequências, sem fazer alusão a níveis de ensino ou objetos de estudo que não seja o próprio tema evasão. Estes casos serão utilizados mais a frente, diretamente no desenvolvimento deste tópico. No que diz respeito ao nível de graduação, as perspectivas de estudos sob o mote da evasão são significativas. (P03, f. 72)

No que tange ao **fenômeno da evasão** discente no nível de doutorado, Devos et al. (2016), observam que o tema vem recebendo maior atenção dos pesquisadores recentemente, principalmente, para compreender os estímulos que levam o estudante a abandonar. (P03. f. 101)

A evasão é um **fenômeno** complexo [...], o qual pode ser analisado por diferentes vieses. De acordo com Vicent Tinto (1993, 2012), autor norte-americano que elaborou a Teoria da Evasão Individual de Instituições de Educação Superior, ela adquire diferentes formas. No caso da pós-graduação brasileira, pode ter como agente o PPG ou a IES (desligamento) ou partir de decisão direta do discente (abandono). Ainda sobre forma, é preciso distinguir o afastamento de curso, de instituição e de sistema. (P07, f. 94)

Trabalhar com o **fenômeno da evasão** poderá oferecer uma concepção diferenciada do contexto acadêmico referente aos estímulos que conduzem à desistência ou ao desligamento. (P08, f. 52)

Evasão discente é um **fenômeno** percebido tardiamente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. [...] reconhece que os programas de mestrado eram

rígidos demais, o que era considerado como um dos fatores que levam à evasão. (P09, f.02)

Os pesquisadores(as), também, manifestaram a dificuldade de encontrar um conceito comum para analisar a evasão, por ser entendida como fenômeno complexo. Algumas iniciativas foram propostas, mas sem continuidade, a Comissão Especial de estudos sobre a evasão, em 1995 no relatório indicou alguns critérios para formulação de uma política nacional, direcionada ao problema do fenômeno da evasão, cujos aspectos a serem considerados pelos(as) pesquisadores(as), destacamos:

[...] A fim de encontrar um **conceito** comum e analisar o **fenômeno da evasão**, foi criada a Comissão Especial de Estudo sobre Evasão na busca de propostas para redução dos índices de deserção nas Instituições de Ensino Superior (IES). (P03, f. 25)

Embora não exista consenso na **definição de evasão** nem de seus indicadores, o **fenômeno** é visto sob algumas perspectivas definidas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes): evasão do curso, quando o aluno evade de um curso para outro dentro da mesma instituição; evasão da instituição, quando o aluno sai definitivamente se transferindo para outra instituição; e evasão do sistema, quando o aluno abandona os estudos. Essa é uma visão superficial, já que existem muitos outros aspectos a serem considerados sobre a evasão, porém compreensível dos pontos de vista administrativo e do planejamento. (P09, f.02)

Os(as) pesquisadores(as), também, enfatizaram que há alguns fatores associados ao fenômeno da evasão discente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, considerando que não é apenas um fator que determina a evasão, observou-se: fatores pessoais; fatores internos da instituição; fatores externos à instituição. Sobre estes fatores, destacamos os seguintes trechos das produções analisadas:

Conforme os estudos relatados e os resultados obtidos com os coordenadores dos cursos e os docentes da UFC, há **fatores** de ordem pessoal e outros de ordem institucional **associados ao fenômeno da evasão**. No primeiro grupo (variáveis pessoais) há três aspectos que se destacam: o baixo grau de informação acerca do curso, o fato de trabalhar e o estado civil. Nesse caso, cabe às coordenações fornecer informações pertinentes e relevantes a todos os potenciais candidatos aos cursos da UFC. [...] No que tange aos **fatores** institucionais, os coordenadores e os docentes opinaram majoritariamente, que caberá ao gestor dar ênfase à melhoria da infraestrutura física, com especial atenção às salas de aula e aos

laboratórios. Some-se a isso o aumento da oferta de bolsas aos estudantes, bem como o aumento do número de cursos noturnos. Também foram nomeadas ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino, bem como à revisão e atualização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.” (P02, f. 36) (Grifos do autor da P02).

[...] **fenômeno da evasão** discente, na visão de um servidor técnico ou professor, aquilo que representa a causa para a desistência de um curso ou instituição por parte de um discente, pode receber uma interpretação diferente dependendo do ponto de vista. Enquanto na visão dos profissionais, o abandono aparenta estar relacionado ao fracasso intelectual, na visão do aluno pode estar atrelado a **fatores** pessoais, por exemplo, ter conseguido uma vaga em instituição de maior interesse ou curso de maior preferência. ” (apud Tinto 1989). (P03, f.106)

Oportuno destacar os aspectos que levam à desistência. A despeito de existir **fatores** não previsíveis, há uma série de variáveis que podem ser diagnosticadas antes mesmo do ingresso no programa ou no decorrer do curso, antes do abandono. Trabalhar com o fenômeno da evasão poderá oferecer uma concepção diferenciada do contexto acadêmico referente aos estímulos que conduzem à desistência ou ao desligamento.” (P03, f.188)

[...] trata-se de um dos indicadores que ilustra o **fenômeno** da permanência prolongada nos sistemas de ensino e que parece estar bastante **associado** com o indicador tempo despendido para conclusão do curso, já discutido no início desta seção. Swail et al (2005b, a) observam que há grandes diferenças entre os estudantes latinos e brancos, especialmente, na passagem do ensino médio (high school) para o ensino superior, quando as escolhas dentre os diversos caminhos possíveis no sistema norte-americano de ensino são influenciados pelo contexto socioeconômico de cada grupo.” (P05, f. 45)

[...] diversos são os **fatores** que contribuem para o **fenômeno da evasão**. Os autores analisaram as causas na América Latina e Caribe, encontrando 111 variáveis e **fatores associados ao fenômeno da evasão**, agrupando essas variáveis em cinco categorias: “Questão Individual”, ‘Questão Acadêmica’, ‘Questão Econômica’, ‘Questão Institucional’ e ‘Questão Cultural.’ (P06, f.18)

[...] destacou em seu estudo, que principalmente em áreas socioeconômicas deprimidas o fenômeno da evasão vem se tornando real, isto devido às mudanças demográficas, atualização na economia e na educação, na Rússia. Relatou, ainda, que alguns fatores estão associados ao fenômeno. São eles: integração social e acadêmica, as características psicológicas dos discentes, características organizacionais da universidade e os programas educacionais. ” (P06, f. 45)

Analisar outros **fatores que influenciam no fenômeno da evasão** na pós-graduação stricto sensu, tais como: fatores culturais e políticos. Com esse intuito, sugere-se o desenvolvimento de estudos de caso sobre evasão no ensino da pós-graduação stricto sensu. (P06, f. 115)

As consequências da evasão vão desde o abalo psicológico, passando pelo prejuízo na formação do profissional até os prejuízos socioeconômicos. Entender esse **fenômeno** é objeto de estudos, entretanto, limitados por falta de interesse das organizações já que a evasão normalmente é vista pelas instituições como falha do aluno e não da instituição. Como possíveis causas destacam-se as **associadas** à cultura institucional, falta de comunidade de referência e o isolamento. (P09, f. 3) (Grifos nossos)

Não podemos deixar de ressaltar que os pesquisadores (as) apontaram desafios sociais e econômicos, que obrigam os estudantes a abandonarem os estudos que devem ser superados a partir de estratégias de permanência, como por exemplo, a bolsa de auxílio, conforme mencionado no destaque abaixo.

[...] Some-se a isso o **aumento da oferta de bolsas aos estudantes**, bem como o aumento do número de cursos noturnos. Também foram nomeadas ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino, bem como à revisão e atualização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação. (P02, f. 36)

[...] O abandono de estudantes sem finalizar seus cursos gera desperdícios **sociais, acadêmicos e econômicos**. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. Em âmbito privado, impacta na perda de receitas. Em ambos os casos, o fenômeno da evasão ocasiona a ociosidade de distintos recursos, dentre eles, capital intelectual na figura dos professores e funcionários, bens patrimoniais e espaço físico. (apud Silva Filho et al., 2007). (P03, f. 76)

[...] fenômeno da evasão, por exemplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a **bolsa permanência**, que são ações de auxílio financeiro para estudantes de baixa renda das IFES (APPIO et al., 2016). Ou ainda a elaboração do manual de orientações para combate à evasão de iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). (P03, f. 91)

A pós-graduação sempre associada à pesquisa constitui-se da mais alta posição no sistema de ensino em todo o mundo e é diretamente ou indiretamente essencial para o desenvolvimento pessoal, profissional, **econômico**, tecnológico, industrial e social no mundo. Faz-se necessária especial atenção ao **fenômeno da evasão na pós-graduação**. (P09, f. 2) (Grifos nossos)

Esses dados que destacam aspectos do fenômeno da evasão no âmbito das pesquisas da pós-graduação *stricto sensu*, nos permitem compreender que a evasão é uma questão que compromete as políticas dos PNPG e que necessita de esforços governamentais para superar suas contradições.

c) Análise das determinações dos “entaves da evasão” – (dificuldades obstáculos):

No quadro 06 do apêndice (C), onde sistematizamos elementos extraídos das produções *stricto sensu* que destacam a categoria determinações dos “entaves da evasão” (dificuldades ou obstáculos), destacamos que todas as 10 (dez) produções, tratam desta categoria. A exploração do material de análise identificou 94 (noventa e quatro) unidades de registros nas produções analisadas. Constatamos, portanto, que a esta categoria foi dada uma grande importância pelos(as) pesquisadores(as), e isso porque há predominância das pesquisas terem o foco em causas que

determinam a evasão. Tal evidência está inferida nos seguintes trechos, que destacamos das produções analisadas:

[...] No que diz respeito às motivações que levam à evasão, Santos (2002) aponta que a evasão pode ocorrer por fatores internos e externos. Como **fatores internos**, tem-se o processo e os **critérios de seleção de candidatos, a estrutura do curso, o sistema de orientação, o sistema de avaliação**. E como fatores externos o contexto familiar do aluno, a conjuntura socioeconômica nos mais diversos níveis, do local ao internacional, o quadro político, o contexto cultural. (p.201). Miranda (2006) separa dos **fatores externos os relacionados às características individuais** que dizem respeito: **Às habilidades de estudo, à personalidade, ao desencanto com cursos escolhidos como segunda opção, a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária, à incompatibilidade entre vida acadêmica e às exigências do mundo do trabalho, à escolha precoce da profissão, a dificuldades de aprendizagem e à formação escolar anterior, à falta de informação no momento da escolha do curso**. (P01, f. 25).

[...] discentes evadidos para apurar as **causas da evasão** sendo as mais apontadas a necessidade de trabalhar (45%) seguida da opção mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional (43%). As demais causas levantadas foram por ter sido aprovado em outro vestibular (32%); dificuldades econômico-financeiras (31%); insatisfação com o curso (29%); pouca valorização do diploma no mercado de trabalho (27%); falta de perspectiva de trabalho após a conclusão do curso (24%); erro na tomada de decisão quanto a escolha do curso (23%); baixos salários pagos aos graduados do curso (22%); dificuldade em realizar estágios remunerados durante o ano (22%); falta de concentração da grade de horário num único turno (21%) e falta de reconhecimento da profissão pela sociedade (21%). (P02, f. 31)

[...] Por fim, os principais fatores apontados para a evasão foram: **a falta de condições financeiras para manter-se em um programa de ensino superior; a influência familiar; a falta de vocação para a profissão; a repetência em disciplinas que envolvem o conhecimento matemático; a qualidade do curso escolhido; a localização da IES; as condições relacionadas ao trabalho; a idade do aluno; a insatisfação com o projeto pedagógico, com os professores, com a infraestrutura e recursos disponíveis; problemas financeiros; desemprego e dificuldades na aprendizagem**. (P02, f. 35-36)

Nas IES, uma das dificuldades da gestão diz respeito à evasão discente. De acordo com Tinto (1989), a evasão pode ser definida sob a perspectiva do indivíduo, na qual o **abandono significa fracasso em completar um determinado curso de ação ou alcançar uma meta desejada**. [...]. (P03, f.70)

[...] Características destacadas pelos estudantes podem ser agrupadas em quatro aspectos gerais: **i) Acadêmicos; ii) Profissionais; iii) Pessoais; e iv) Financeiros**. Parte destes aspectos já foi retratada no infográfico anterior. Cabe aqui um destaque a três fatores, “dificuldade no contato com orientador”; “excesso de material para leitura”; e “problemas familiares e pessoais relacionados à saúde”. (P03, f.181)

Principais motivos para a evasão foram extraídos da análise de processos abertos na DPB/Capes para apuração de irregularidades. Dos 524 casos analisados, por meio do método Análise Textual Discursiva (ATD), foram encontrados 7 motivos principais, desdobrados em 13 subcategorias: (1) **Pandemia**; (2) **Insatisfação**,

(2.1) Com o(a) orientador(a), (2.2) Com a instituição e/ou curso, e (2.3) Com os(as) professores(as) e/ou colegas de curso; (3) Finanças e Profissão – (3.1) Incompatibilidade financeira/profissional com o curso, (3.2) Valor da bolsa de estudo e (3.3) Dificuldade Financeira; (4) Indivíduo e família – (4.1) Questões pessoais e (4.2) Questões familiares e religiosas; (5) Desempenho/abandono; (6) Saúde – (6.1) Própria e (6.2) De familiar; e (7) Adaptação – (7.1) Deslocamento, (7.2) Compreensão e/ou posicionamento, e (7.3) Prazos. Por mais que alguns motivos tenham sido mais frequentes que outros, a maioria dos bolsistas (69%) apresentou mais de um, no mesmo processo analisado, indicando a multiplicidade de fatores causais para a evasão. (P07, f.20) Nesse levantamento foi constatado que as causas de evasão em IES públicas e privadas são as mesmas. Os fatores dos cursos presenciais e ofertados a distância possuem certos fatores de evasão específicos, devido à modalidade. Como um dos fatores de evasão presencial, **identificou-se a dificuldades de deslocamento até a IES**, na modalidade a distância a dificuldade com o uso da tecnologia e adaptação a modalidade à distância. (P08, f.52)
(Grifos nossos)

Em relação às determinações associadas ao perfil do(a) estudante, no que diz respeito a dimensões internas, que motivam os estudantes a evadir em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, identificamos acentuados destaques as determinações, que levamos em consideração nesta nossa pesquisa. O que destacamos das produções analisadas:

Motivos podem incorrer em evasão, entre eles a **relação entre orientador x orientando**. (P01, f.14)

Principais aspectos contribuem para esta ocorrência: i) falta de competência por parte dos estudantes para desenvolver o processo investigativo; e ii) modelo de pesquisa metodológica descontextualizado, sendo difícil o entendimento e compreensão dos alunos em aspectos práticos. Segundo os pesquisadores, os estudantes universitários possuem **dificuldades na produção de sua dissertação/tese. Em parte, essa dificuldade está relacionada ao fato dos acadêmicos não terem desenvolvido adequadamente em níveis anteriores as competências para compreender, interpretar e produzir textos**, especificamente os exigidos na graduação e pós-graduação. (P03, f.96)

Os fatores Psicológicos se constituem com a falta de autoestima; insegurança; pessimismo; sentimento de fracasso; frustração; medo e necessidade de autocontrole. A Estrutura de Integração Social se refere à dificuldade de produção da dissertação ou tese, na qual não ocorre a interação com outros estudantes. Fator este que para alguns discentes é fundamental e sentem **dificuldade nesta adaptação, mesmo com o apoio do seu professor orientador**. (P03, f.98)

A pouca competência do discente para desenvolver a pesquisa também pode impactar negativamente no desenvolvimento do trabalho, por exemplo, com a **dificuldade em analisar e interpretar textos, na produção de conteúdo científico**, na definição e execução metodológica da pesquisa [...]. (P03, f.145)

Dificuldades iniciais de adaptação à cultura da pós-graduação. (P03, f.146)

Fatores referentes às características individuais do estudante: relativos às **habilidades de estudo; escolha precoce da profissão, insatisfação com o curso, dificuldades pessoais de adaptação, incompatibilidade entre vida acadêmica**

e trabalho, dificuldade de aprendizagem, reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas, personalidade do estudante etc. (P08, f.35)

Os motivos estão relacionados **ao orientador - à falta disponibilidade**, apoio e qualidade enquanto professor orientador. [...] **outro motivo, a falta de respeito dos professores com os alunos, quando é exigido em excesso leituras de materiais relacionados às disciplinas e à dissertação.** Também é realizada muita pressão do professor orientador para que o orientando produza artigos para publicações e critérios subjetivos de avaliação discente. O autor relata que, alguns alunos evadidos afirmaram ter sofrido grosserias por parte de alguns docentes, gerando problemas psicológicos, inviabilizando a sua continuação no programa. (P08, f.49)

(Grifos nossos)

Em relação às determinações associadas a relação do estudante com os PPG, no que diz respeito a determinantes externos, que motivam os estudantes a evadir em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, identificamos acentuados destaques as determinações, que levamos em consideração nesta nossa pesquisa. O que destacamos das produções analisadas.

Concluíram que a **disponibilidade de tempo é fator crucial** para a permanência do aluno no curso e tal fator relaciona-se com as condições ofertadas pela instituição na qual o discente desenvolve suas atividades profissionais e também com a política de bolsas instituída pelas agências de fomento. (P02, f.31-32)

Causa mais apontada para evasão foi fatores exógenos ao Programa com predominância dos problemas pessoais, tais como: **dificuldade para compatibilizar estudo e trabalho**[...] (P02, f.33)

Pesquisas também abordam a **atividade laboral externa à IES como elemento influenciador da evasão** [...], **devido à carga de atividades, a dificuldade em dedicar tempo aos estudos** (SOUSA et al., 2003), especialmente, na confecção do trabalho final (DUBS, 2005); as demandas de viagens existentes no trabalho, o que prejudica no desempenho dos estudos [...] e horários incompatíveis com as demandas acadêmicas. (P03, f.142)

Sobrecarga de responsabilidades: devido à dificuldade em conciliar estudo e trabalho. (P03, f.150)

Financeiro: atrelado as dificuldades financeiras de se manter no programa juntamente com suas responsabilidades pessoais; e um caso interessante, no qual o estudante migrou de um programa para outro, em virtude de ter ganho uma bolsa de estudo. (P03, f.150)

Constatarem que **discentes com baixo poder socioeconômico têm maiores possibilidades de evasão do ensino superior.** Outros fatores foram encontrados, como as dificuldades ou falhas acadêmicas e concluíram que discentes com trajetória de desempenho mais baixo torna mais fácil compreender a decisão pela evasão, porém, para os discentes com bom desempenho acadêmico não existe um modelo de prever a desistência existencial. (P06, f.57)

Outro aspecto que demonstrou impactar negativamente na permanência do curso, refere-se à **atividade laboral** que, na maioria dos casos, ocorria fora da universidade. Aqueles que não conseguiram aliviar a carga de trabalho

profissional tiveram **dificuldade de encontrar tempo suficiente para desenvolver seus estudos.** (P03, f.102)

As causas de evasão nos programas dessa instituição, que apontou dois posicionamentos diversos: para os coordenadores, estaria relacionada à situação pessoal ou à conduta dos discentes; para estes, além de fatores pessoais, as principais causas de evasão correspondem **à dificuldade de conciliar atividade do curso e trabalho, e ao conflito com o orientador.** (P07, f.25)

Desse modo, o **fator econômico pode influenciar**, mas não é o elemento chave para a evasão. Alunos que visualizam a experiência universitária ligada com seu futuro enfrentam dificuldades financeiras no curto prazo para terminar seus cursos [...] e **talvez resulte em melhor empregabilidade**, como apresentado no estudo do CGEE (2020).” (P07, f.132)
(Grifos nossos)

Nos destaques das produções analisadas, percebe-se contradições determinadas pelo capitalismo, os estudantes (as) ingressam no PPGs, onde são motivados por aptidão e remuneração (Pereira, 2019), entretanto como destacamos nos fragmentos nas produções analisadas, os estudantes (as) tem dificuldade de conciliar a atividade acadêmica com a atividade profissional, e recursos financeiros como empecilho para a sua carreira acadêmica e qualificação.

Os fragmentos excertos das dissertações e teses convergem, portanto, no sentido das afirmações contidas nos estudos antecedentes e no capítulo 3 – Indicadores da evasão. Onde percebemos, a partir de múltiplas determinações, contextos, motivos, causas, fatores associados, enquanto indicadores de uma realidade e contradição da Pós-Graduação do *stricto sensu*, que passamos a expor, em seguida.

d) Indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos(as)

No quadro 07 do apêndice C, avançamos no procedimento de análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas para atender ao balanço da produção do conhecimento, considerando indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos (as).

As 10 produções sistematizadas que trataram do tema (P01, P02, P03, P05, P06 e P07), corresponde a 60% das dissertações e teses analisadas. Portanto, constatamos que 40% das

produções não tratam do fenômeno da evasão e são: (P04, P08, P09 e P10). A exploração do material de análise das dez produções identificou 33 (trinta e três) unidades de registros descritos no quadro 07 (apêndice C).

Em síntese mais geral, os pesquisadores (as) reconheceram a importância do processo de expansão do ensino superior, e o quanto é importante compreender a política de expansão, enquanto movimento que garante o acesso de pessoas em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Vejamos trechos que destacamos das produções analisadas, que evidenciam essa realidade:

Nesse embate parece não ser errado afirmar que a grande **motivação da expansão de ofertas de doutores visou a atender a demanda da própria pós-graduação**. (P01, f. 24)

A expansão da educação superior no Brasil (Meta 12) terá por consequência um aumento na demanda por docentes qualificados para esse nível de ensino (Meta 13) e dependerá, para tal, da capacidade do **Sistema Nacional de Pós-Graduação em expandir a titulação anual de mestres e doutores no País** (Meta 14) (P02, f. 27)

cinco eixos: 1 - **a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)**, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (P02, f. 37)

Cabe destacar que se a **política de expansão do ensino superior se baseia na ampliação do número de vagas e titulados**, conhecer os fatores que estimulam a permanência e a evasão é fundamental para a concretização deste objetivo. (P03, f. 26)

[...] o PNPG, abrangendo o período de 1975-1979 é um plano que tinha por parâmetro a constatação de que o processo de **expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais**. Uma das metas do plano era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender em especial às demandas do ensino superior. (P03, f. 44)

Teve como diretrizes a elevação dos padrões de desempenho, **o planejamento da expansão e a institucionalização do sistema de pós-graduação**. Essa institucionalização foi uma das grandes contribuições do PNPG e repercutiu na forma de repasse de recursos da Capes. (P07, p. 62)

No PNPG vigente, ciclo 2011-2020, **efetua-se um apanhado estatístico detalhado do histórico de crescimento deste nível, cujos dados permitem concluir que há tendência de expansão**. (P03, f. 54)

Embora estes indicadores de realidade destaquem a importância da CAPES, como órgão competente que credencia os cursos e supervisiona o sistema de pós-graduação *stricto sensu*,

buscando estabelecer diversos interesses por uma política de expansão que possa contribuir para ampliar o acesso, contraditoriamente, também destacam, que essa formação está voltada para preparar pesquisadores(as) e qualificar docentes para o sistema de ensino superior. Sobre esse reconhecimento, num processo de análise, destacamos alguns trechos elucidativos desta proposição:

CAPES: Desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da nação.” (P03, f.37)

Oportuno evidenciar um fato recente que, possivelmente, contribuirá no alcance das expectativas de expansão do SNPG. Trata-se da oferta da modalidade doutorado profissional, instituída pela portaria n. 389 de 23/03/2017

A CAPES interage diretamente no nível de pós-graduação do país e **desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da modalidade stricto sensu em âmbito nacional**, bem como a representação e alcance de reconhecimento no contexto internacional (BRASIL, 2008). (P03, f.63)

Salienta-se também o fato de o programa estar preparado para mudanças nos processos de avaliação institucional, cuja responsável atual é a **CAPES, visto que, com a expansão da pós-graduação** no país, tornam-se latentes novos parâmetros de avaliação, entre eles a mensuração do índice de evasão como critério de desempenho. (P03, p.188)

Porém, somente é formalizada após a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES, fundada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como sua missão “desempenhar papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado)** em todos os estados da Federação. (P06, f.19-20)

Ainda, em relação à CAPES, através do processo de expansão X evasão, observa-se ações de indução para o controle da evasão e a titulação dos estudantes (as), em vistas a promover determinada eficiência do SNPG.

A concepção da oferta de bolsas de estudos, que são concedidas pela CAPES, são importantes para evitar a evasão e garantir a permanência. Destacamos a seguir fragmentos das dissertações e teses analisadas de pesquisadores(as), que ressaltam a importância da oferta de bolsa de pós-graduação *stricto sensu* nos PPG:

No que tange a **concessão de bolsas de Pós-Graduação** da CAPES no Brasil, nas modalidades Mestrado e Doutorado foi crescente, diferentemente da oscilação que ocorreu na modalidade Mestrado Profissional - com dados inexistentes em um primeiro momento, posterior **expansão e queda acentuada nos anos finais do período estudado**. (P02, f.84)

Gradativamente, **as bolsas do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades** (Reuni/MEC) (BRASIL, 2021), que buscava ampliar o acesso e

a permanência no ensino superior, e, a partir de 2011, as bolsas do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF), o qual concedia bolsas de mestrado e doutorado a 12 instituições federais.” (P07, f.92)

O programa DS/Capes vem sendo influenciado pelas variações da pós-graduação brasileira. Adotando, como recorte temporal, os anos de 2010 e 2018, percebe-se que a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação repercutiu no crescimento de mais de 74% do número de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado concedidas pela Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB) da Capes. Esse percentual refletiu, principalmente, no aumento do programa DS/Capes, que foi superior a 57%. (F07, p. 92)

i) a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira, fator este que influencia na distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; ii) identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG, o que possibilita orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional. (F03, f. 64)

Mesmo identificando que há esforço da CAPES em promover a oferta de bolsas de estudos para mestrado e doutorado, o que ficou evidenciado nas pesquisadas analisadas, contraditoriamente, é que há insuficiência na oferta e distribuição para PPG em todas as regiões do Brasil. Uma política ampla de oferta de bolsas por determinados critérios, ainda não adotados, pode ser um indicador que favoreça a diminuir parâmetros do fenômeno da evasão. Mas esse indicador promove uma outra questão, que não nos cabe responder nesta pesquisa, em função da delimitação do nosso objeto.

Há indicador de realidade contraditória, também destacado por pesquisadores, quando falam da expansão da pós-graduação sendo um processo parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais, focados em interesses voltados para a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender em especial às demandas do ensino superior e a criação e implementação de cursos *lato sensu* para todo o Brasil. A expansão de cursos de especialização pelas universidades, principalmente privadas, vem exigindo, também, um processo expansionista que pressiona uma demanda para a formação, principalmente no mestrado, cujas contradições, requer um estudo mais apurado para verificar a efetividade da oferta da formação de mestres em PPG *stricto sensu* e por outro lado, o que significam em termos de investimentos públicos o fenômeno da evasão.

Em vistas ao exposto, avançamos em promover uma síntese em vistas a levantar nossas considerações finais sobre este estudo desenvolvido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta da investigação, que expomos na introdução desta tese, retomamos nestas considerações finais o pressuposto que levanta a tese de que há indicadores de realidade e contradições do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado no Brasil, considerando interesse expansionista, que vêm sendo promovidos pela Política do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020); este fenômeno da evasão é proveniente de fatores históricos, sociais e econômicos, que estão engendrados pela força produtiva de expansão do capital, que impõe uma política que vem sendo alimentado pela lógica que determina o processo de crise entre a produção da ciência e as universidades brasileiras; esta realidade afeta todo o sistema nacional de ensino superior e também as políticas provenientes dos Planos nacionais de Pós-Graduação.

Este pressuposto gerador desta tese, partiu de um levantamento bibliográfico e de estudos antecedentes, onde levantamos categorias para análise de conteúdo, dados e informações que geraram a pergunta central de investigação relativa ao tema proposto. As informações analisadas fundamentaram esse relatório de pesquisa em capítulos e seções, que incorporaram a realização de processos de análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses produzidas no período de 2011 a 2022; a partir de um processo rigoroso de análise foi possível atingir os objetivos propostos para atender ao processo investigativo, que geraram o levantamento de indicadores de realidade e contradições advindos de entraves do fenômeno da evasão, que acometem os cursos pós-graduação *stricto sensu*, considerando a relação com uma política expansionista, cuja proposta vem se acentuando no PNPG (2011-2020)

Para identificar nas 10 (dez) produções analisadas, foram fixadas 4 (quatro) categorias de análise de conteúdo para proceder o processo de investigação, quais sejam: a) Política de expansão (X) evasão de alunos (as) a partir do PNPG; b) Fenômeno da evasão (quadro 05); c) determinações dos “entraves da evasão” – (dificuldades obstáculos); d) Expansão do ensino superior. A categorização realizada foi tratada na análise de cada produção *stricto sensu*, resultando em um extenso material que compõem quatro (4) quadros apresentados no apêndice C.

Mediante a retomada de nossa base de investigação, a síntese textual do resultado do esforço desta investigação, expomos neste capítulo em que levantamos as nossas considerações finais.

Sobre os aspectos econômicos, sociais e culturais, que alimentam a política da pós-graduação *stricto sensu no Brasil*, constatamos a partir de uma de uma revisão de literatura, o

quanto a crise estrutural do capital e sua reprodução pelo sistema econômico capitalista avança com seus tentáculos na pós-graduação, promovendo um processo cada vez mais contraditório, gerando entraves para a formação de mestres e doutores.

Nesta revisão de estudos, verificamos que as crises do sistema capitalista são cíclicas, devidas as contradições do próprio sistema. Quando o capital se vê ameaçado em seu processo de acumulação, busca penetrar e assumir áreas, que até então não eram rentáveis, como a educação superior e a pós-graduação, que no caso do Brasil estão submetidas a lógica da política neoliberal, sendo a educação uma das áreas mais suscetível em promover determinadas reformas para atender aos interesses da política de Estado.

Avançando nos estudos, tivemos a possibilidade de compreender como a política de pós-graduação *stricto sensu*, vem se desenvolvendo historicamente, partir de um marco legal, onde levantamos as principais legislações que sustentam o SNPG, cujos indicadores de realidade e contradições, elegem os PNPG.

A efetivação nacional de cinco PNPG tem promovido uma ampliação significativa do sistema, com um expressivo crescimento das produções intelectuais, mas também, uma realidade contraditória que precisa ser considerada que é o fenômeno da evasão. Mediante o exposto, é preciso que o novo PNPG – 2024 - 2034, que está atualmente em processo de ser aprovado pelo Senado brasileiro, considere a possibilidade de indicadores de combate ao fenômeno da evasão, que vem crescendo silenciosamente nos PPG; é preciso que seja considerado proposições de diretrizes que alimentem planejamentos estratégicos, em vistas a possibilidade de superação.

As produções retratadas no balanço do conhecimento (quadro 3) evidenciaram elementos das políticas de expansão atreladas às orientações expedidas pelo PNPG (2010-2020).

Destacamos em nossa observação extraídas das 10 (dez) dissertações e teses analisadas, que os(as) pesquisadores não destacaram o contexto neoliberal em que foram elaborados os Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG e suas legislações, o que os permitiriam avançar em um processo de análise mais situado criticamente nas determinações da política que imprime uma dada realidade e suas contradições.

Embora haja evidência de que as comissões encarregadas pelo PNPG 2011-2020 levaram em consideração importantes legados e trouxeram contribuições para o novo contexto da formação de mestres e doutores, o novo caminho traçado nesta política tem indicadores de potencialidades, mas muitos desafios e gargalos para o desenvolvimento dos PPG, principalmente para aqueles cujas

avaliações não atingem notas mais elevadas por conta da produtividade de pesquisas e publicações exigidas.

Para compreender o fenômeno da evasão, suas teorias, conceitos e características, contamos com a leitura e sistematização de estudos antecedentes, apoiada num levantamento exploratório de dissertações e teses sobre a permanência e evasão no ensino superior no Brasil no quadro 01 (apêndice A), que antecedem ao recorte temporal desta pesquisa e artigos publicados em periódicos que trataram do tema no quadro 02 (apêndice B).

Estes pesquisadores(as) identificam a evasão como fenômeno presente na pós-graduação *stricto sensu*, tanto assim que o termo “fenômeno da evasão” foi tratado em 09 (nove) produções pelos pesquisadores (P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10). Os estudos levantam oportuno e tempo necessário, à efetivação de um novo PNPC que implemente políticas e ações relacionadas ao fenômeno da evasão de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, enquanto o reconhecimento de um fenômeno complexo a ser combatido.

Quanto ao que imprimem às dissertações e teses produzidas e analisadas no balanço da produção do conhecimento (2011-2022), quanto aos fatores determinantes, causas e motivos para entraves da evasão em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, há investigações que levantam contundentes índices de evasão como uma problemática associada a política expansionista. Como destaque mais significativo sobre o que dizem os(as) pesquisadores(as), levantamos na dimensão interna, enquanto indicadores associados ao perfil do estudante, destacamos: ausência de diálogo/afinidade com orientadores(as) pesquisadores dos PPG; dificuldade em se adaptar ao ambiente acadêmico; fragilidade na capacidades de desenvolver a escrita científica para atender as dissertações e teses, e na dimensão externa, quanto aos indicadores associados a relação dos estudantes com o PPG, destacamos: ausência de organização do tempo dedicado ao trabalho em função da exigência do tempo de formação no mestrado e doutorado; condições sócio econômicas dificultosas para manter os estudos no tempo previsto da formação.

Há um específico indicador levantado, que trata da necessidade de diretrizes que estejam voltadas para fortalecer os PPG no que diz respeito ao ingresso e permanência dos estudantes para evitar o fenômeno da evasão, como por exemplo, a ampliação da oferta de bolsas de estudo que são concedidas pelas CAPES e órgãos de fomento à pesquisa pelas fundações de pesquisa dos estados brasileiros, com enfoque em auxílio à permanência dos(as) estudantes.

Contraditoriamente a esse interesse, as pesquisas tratam do problema da redução nos orçamentos do governo federal para a manter níveis elevados de produção da ciência nos PPG, que vem historicamente diminuindo os valores das bolsas de auxílio existentes ou impedindo a ampliação de novas bolsas de incentivo à pesquisa em programas de pós-graduação, por não alcançarem níveis elevados de notas em processos quadrienais de avaliação dos PPG; essa é uma questão central a ser considerada nas políticas de PPG, visto que estes recursos destinados aos laboratórios, projetos de pesquisas e pesquisadores(as), muitas vezes são os únicos recursos financeiros a serem considerados.

Portanto, as produções demonstraram a importância da concessão de bolsas de auxílio à permanência de estudantes em PPG de mestrado e doutorado; a criação de editais de bolsas atrai pesquisadores nas diversas classes sociais, promovendo um processo mais democrático de acesso e evita a evasão, ampliando e fortalecendo o Sistema de Pós-Graduação em todo território brasileiro, e assim, promove a assimetria entre as regiões.

Uma outra questão a considerar, que não identificamos como necessário é o Estado colocar a produção da ciência que nasce nas universidades em PPG no viés de interesse do capital financeiro, entregue aos potenciais monopólios empresariais; há consequências nefastas da influência empresarial privada sobre a ciência e a tecnologia na busca por competitividade entre as principais economias do mundo. Os vínculos estreitos criados nos últimos vinte anos pelos governos do Brasil, a partir de critérios econômicos vêm decidindo as prioridades fundamentais do financiamento público da ciência e da tecnologia nos editais que liberam recursos, sendo a iniciativa privada ouvida em consultas, e levados em conta seus interesses.

O conhecimento científico produzido nos PPG estão cada vez mais sendo mercantilizado, tendo em vista a exigência de gerar benefícios econômicos a curto prazo. Esse fator de análise de fundo sobre o objeto desta tese nos leva a refletir sobre o quanto este indicador de realidade contraditório, prejudica a aplicação de recursos do governo no sentido de beneficiar pesquisadores(as) que pretendem desenvolver formas mais amplas de interesses por política social em nosso país.

Considerando as duas categorias da dialética que colocamos em evidência no processo investigativo, realidade e contradições, foi possível evidenciar os indicadores acima destacados. A partir do movimento dado a estas categorias nos processos de análise de dados e informações, que foi possível explicar a realidade, compreender as contradições do SNPG, destacar os indicadores

de entraves do fenômeno da evasão em cursos de mestrado e doutorado, considerando a relação com o processo de expansão da oferta de cursos, que se encontra acentuada pela política do PNPG–2011 a 2020.

Mediante o exposto, destacamos que as determinações (obstáculos/dificuldades) provenientes das duas dimensões levantadas na hipótese, tanto a dimensão interna, quanto a dimensão externa, foram comprovadas, como fatores, dentre outros, que provocam o fenômeno da evasão, intervindo diretamente na formação de mestres e doutores, enquanto uma proposta de expansão do SNPG do Brasil.

Mediante as múltiplas questões levantadas em nossas reflexões, que extrapolam as condições de respostas nesta produção de tese, mas que abrem novas possibilidades investigativas, há uma questão levantada em estudos antecedentes, que merece atenção em novas pesquisas, que diz respeito a uma análise de indicadores de avaliação dos PPG anual e quadrienal, que pode auxiliar na identificação dos sinais da evasão; outra é a questão da possibilidade de escuta de alunos(as) que evadem dos cursos para levantar medidas de gestão que desenvolvam ações preventivas nos cursos de mestrado e doutorado.

Apesar dos pesquisadores(as) não citarem diretamente nas dissertações e teses, o agravamento da expansão do capital, como força produtiva que impõe uma lógica que determina o processo de crise entre a ciência e a universidade no Brasil, cujas determinações impactam diretamente de maneira mais acentuada na atual política do PNPG – 2011-2020, ressaltamos, que enquanto o Estado neoliberal alimentar contraditoriamente essas forças é preciso que as organizações empresariais e a sociedade civil empreendam um trabalho conjunto em projetos científicos de pesquisas, a partir do interesse público e junto a escuta das comissões das áreas dos PPG e Conselhos de Pesquisa. Mas, essa proposta é um indicador de problematização para uma outra pesquisa, que substancialmente pode fortalecer os PNPG vindouros, quanto a proposição de combater o fenômeno da evasão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodoro. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 1995

ALVES, José Eduardo Viana. **Evasão e permanência dos alunos nos cursos de pós-graduação lato sensu online e presenciais da Fundação Getúlio Vargas (FGV)**. 28/11/2018 86 f. Mestrado Profissional em Administração do Instituição de Ensino: Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro (RJ). Biblioteca depositária: Mario Henrique Simonsen. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6886925. Acesso em: 24 mar.21.

ALVES, Moises Henrique Zeferino. **Produção do conhecimento stricto sensu dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia - 1982 a 2012: determinações históricas da política nacional de pós-graduação / Moises Henrique Zeferino Alves**. - 2017. 159 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22518> Acesso em: 17 nov. 2021.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo, et al. Motivos de evasão na pós-graduação no Brasil: um instrumento de medida. *Interação em Psicologia*, 2020, 24.1. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/62231>. Acesso em 22 mar. 2021

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, n. 02, p. 355-374, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 25 nov.2020

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida**. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Os desafios da educação no Brasil* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BARDIN, Lauren. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e amp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZIN, Maurice Jacques. O que é iniciação científica. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.81-88, 1982. Disponível em: <https://fcmsantacasasp.edu.br/blog/o-que-e-e-por-que-fazer-iniciacao-cientifica/>. Acesso em: 20 maio 2022

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missão e afro descendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. Tradução Sérgio Bath. 10. Ed. Brasília: UnB. 1980.

BORGES, Erica Carolina Serrano. **O Fenômeno da evasão discente em Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Ciência da Informação do Nordeste do Brasil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36818> Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-graduação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1975-1979**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 1982-1985**. Brasília: CNPQ, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano de Pós-graduação – PNPG 1986-1989**. Brasília: CAPES, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano de Pós-graduação – PNPG 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Vol. 1**. Brasília: CAPES, 2010. 309 p

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Secretaria do Ensino Superior. **Parecer 977/65**. Brasília: 1965

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil/1988**.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília, 1961.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília, 1971.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968. **A reforma universitária de 1968**.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **O Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Out. 1996.

BRASIL. **Relatório da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de avaliação do Programa de pós-graduação da CAPES**. Infocapes. Boletim Informativo da CAPES, Brasília, v. 5, n. 2, abr./jun. 1997. Disponível em: [Info4_97.PDF \(www.gov.br\)](#) . Acesso em: 22 nov.21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRUNNER, José Joaquín. A ideia da universidade pública: narrações contrastantes. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p.11-30, 2014.

CAMPOS. Ernesto de Souza. **Educação Superior no Brasil**. Rio de Janeiro. Imprensa, 1940.

CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, **Diversidade e Educação em Direitos Humanos**. Educação e Sociedade, Campinas, v.33, n.120, p. 715-726, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>. Acesso em: 02 mar. 2021.

CARDOSO, Marcelle Miranda Fortuci Lopes. **A evasão discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185602>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. Edmilson Carvalho – Maceió: Coletivo Veredas, 2017. 173 p.

CASTRO, Tatiana Lage de. **Evasão nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais'** 24/02/2019 162 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7803029ucupira \(capes.gov.br\)](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7803029ucupira (capes.gov.br)). Acesso em: 29 mar.2021.

CAVALCANTI, Vanessa e SILVA, Antônio Carlos da. Diálogos abertos e teoria crítica: por uma “aventura emancipatória”. **Revista Dialética**, 6, 2015, p. 66 78. Disponível em: https://www.academia.edu/32725628/Di%C3%A1logos_abertos_e_teor%C3%ADtica_por_uma_aventura_emancipat%C3%B3ria. Acesso em: 10 dez. 2023.

CANZIANI, Isabela Faraco Siqueira. **Evasão dos cursos de pós-graduação lato sensu (2010-2014) da Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL – Campus Sul, Tubarão / SC'** 05/11/2015 153 f. Mestrado Profissional em ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2672435. Acesso: 30 out.2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. 2003. Disponível em www.scielo.br. Acesso em: 10 jan. 2016.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: Leis e categorias da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 354 p.

COSTA, Oberdan Santos da; GOUVEIA, Luis Borges. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 2018, 24: 155-182. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/J4g7R3m5qHXnHYrDkt4cDYH/?format=html>. Acesso 05 nov 2023.

CUNHA, L.A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de administração de Empresas*, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista** – 3 ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2007. /1 ed.1982.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Editora Unesp, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas** – 3 ed. – São Paulo: Editora UNESP, 1980.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? **quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**/ Newton Duarte. - I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

Duarte, Newton. **A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação**. *Perspectiva*, 24(1), 89–110, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x>. . Acesso: 25 ago. 2022.

FERBER, Ana Paula Faustino. **Um estudo sobre as causas da evasão nos cursos de pós-graduação lato sensu: a opinião dos alunos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de são paulo - ifsp** 22/08/2017 207 f. Mestrado Profissional em FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza (Unicid, Tatuapé). Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5355670. Acesso. 03 nov.2020.

FABRIS, Lucinara S. **Programa de iniciação à pesquisa científica e contribuições para a formação do estudante de graduação e a consolidação da pesquisa na Universidade Católica do Salvador**/ Lucinara Santos Fabris. – Salvador, 2018. 160 f.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, nº 28, p. 17-36, 2006

FAVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Org.) Anísio Teixeira. **Educação e Universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FERNANDES, Eduardo Francisco. **O fenômeno da evasão discente**: estudo multicaso nos programas de pós-graduação em Administração do estado de Santa Catarina. 05/03/2018 228 f. Mestrado em Administração Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU/UFSC. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192915>. Acesso em: 30 out. 2020.

FERNANDES, Eduardo Francisco. **Panorama do fenômeno da evasão discente na pós-graduação: uma análise a partir do Geocapes**. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 17., 2017, Mar del Plata, Argentina. *Anais...* [S. l]: UFSC, 2017 Disponível em: [Evasão discente na pós-graduação: Uma análise a partir do Geocapes / Graduate student evasion: An analysis based on Geocapes | Brazilian Journal of Development \(brazilianjournals.com.br\)](https://www.brazilianjournals.com.br/An-analysis-based-on-Geocapes). Acesso em: 30 out. 2020.

FERREIRA, João A. Oliveira. **Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil**: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Práxis Educativa (Brasil)* 2015, 10(2), ISSN: 1809-4031. Disponibilidade em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438284005>. Acesso em: 25 out. 2021.

FORNARI, Aline. **A informação sobre a evasão na pós-graduação**: o caso das disciplinas transversais nos cursos de stricto sensu da universidade federal do Paraná. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2021, 225p. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/72563>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5a ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática de liberdade**/ Paulo Freire 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Kátia Siqueira. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

GUERRA, Y. et al. **O debate contemporâneo da “questão social”**. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 3, 2007, São Luís. Anais. São Luís: UFMA, 2007. p. 19. Disponível em: [Microsoft Word - 31faf46bb74c9b64aa7dYolanda_fatima_Joana_Nadia.doc \(ufma.br\)](https://www.ufma.br/microsoft-word-31faf46bb74c9b64aa7dYolanda_fatima_Joana_Nadia.doc) . Acesso em: 25 mar. 2020

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação**: embates ontológicos e epistemológicos. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação).

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89304>. Acesso em: 11 dez. 2023.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**. 2006, vol.24, n.01, pp.133-160. Disponível: em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>. Acesso em: 20 set. 2021

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M; K. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>. Acesso: 09 jun. 2021.

KURZ, Robert. **Os paradoxos dos Direitos Humanos: inclusão e exclusão na modernidade**. Disponível em <http://obeco.planetaclix.pt/rkurz116.htm>. Acesso em: 16 mar. 2003.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KURZ, Robert. **O fim da política**: teses sobre a crise do sistema de regulação da forma mercadoria. 1997. Disponível em <http://obeco.planetaclix.pt/rkurz105.htm>. Acesso em 27 de maio de 1997

LARIÚ, C. I. **A política social que queremos: um embate entre universalismo e focalização**. Revista Do Serviço Público, 55(4), p. 71-75. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v55i4.258>. Acesso em: 19 maio. 2020.

LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri. **Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB – UFSCAR em um Polo Presencial do Interior Paulista: percepção dos alunos'** 28/02/2016 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3637720. Acesso: 19 ago. 2020.

LEITE, Joselma Rodrigues. **Avaliação da efetividade do programa demanda social da capes na pós-graduação da uft'** 08/06/2016 240 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - PALMAS, Palmas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3830891. Acesso: 25 mar. 2021.

LÊNIN, Vladimir Il'ich. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

MAGALHÃES, Ana Maria Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão no contexto da expansão da pós-graduação stricto sensu: uma discussão necessária. **Perspectiva**, 2020, 38.2: 1-

18. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e62019>. Acesso: 21 mar.2022.

MAIOR, Alice Plakoudi Souto. **Trajetórias de mestrandos e doutorandos: um estudo longitudinal dos fluxos de estudantes da pós-graduação stricto sensu brasileira**. 2020. 264 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional)— Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40666>. Acesso em 15 jun. 2023.

MOURA, Suzana Cristina Andrade. **Poderia ter sido diferente? A evasão discente na educação superior** 15/12/2015 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_c288a617b22645ef152da3e2fa557764). Acesso: 15 jun 2023.

MATTOS C. P. **Tipos de Revisão de Literatura**. Botucatu, SP: UNESP. 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 1 ed. Revista. 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora: “A Universidade de Educação de Anísio Teixeira” (1935 - 1939)**. 1993. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23190/1/AnisioTeixeiraEducacao.pdf> Acesso em: 20 mar. 2023.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 21, p.289-308, jan/jun. 2003.

MONTAÑO, C. (2012). Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**. (110) • Jun 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200004>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MOROSINI, Marília Costa et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: ICLABES. **Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior**. EUIT de Telecomunicación, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/8762>. Acesso em: 23 out. 23

NASCIMENTO, Ridnal João do. **O processo de escolha de candidatos a programas de Pós-Graduação: uma análise a partir da perspectiva do orientador**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/85/85131/tde-06052016-094657/>. Acesso em: 04 jun.

OLIVEIRA, Angelita Grenfell Quirino de. **Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de licenciatura em pedagogia (presencial) da ufpb – campus i** ' 12/12/2017 119 f. Mestrado Profissional em POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB. Disponível: [//sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5658480cupira](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5658480cupira) (capes.gov.br). Acesso: 20 maio. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo social**, São Paulo, v.14, n.2, out. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702002000200008>. Acesso em: 19 abr. 2020.

PAIVA, P. R. **Evasão de ex-bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes**. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/229380>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PALAZZUOLI, Mauricio dos Santos. **Perfil de evasão discente na pós-graduação stricto sensu na área da saúde na Unifesp** /– Dissertação. UNIFESP. São Paulo, 2022. xvi, 113f. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/11600/65859>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PEREIRA, Polyara. **Estado Social**. In: IVO, Anete B. L.; KRAYCHETE, Elsa; BORGES, Ângela; MERCURI, Cristina; VITALE, Denise e SENES, Stella. *Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social. 81 problemáticas*. São Paulo: Annablume; 2013, p. 227-232.

PEREIRA, V. H. **Determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil**. (Mestrado em Ciências Contábeis), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BADGUS>. Acesso em: 10 maio 2023.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. ' 30/11/2000 179 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp. Disponível em: [https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/206094rminal RI - SophiA Biblioteca Web \(unicamp.br\)](https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/206094rminal RI - SophiA Biblioteca Web (unicamp.br)). Acesso em: 16 nov.2020.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Marília Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2018, 26: 869-889. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3yg5dbpbt6SWdKtpVZ8mNsv/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

RAMOS, Helen Costa. **Priorização das causas da evasão na pós-graduação stricto sensu: um suporte à decisão dos gestores**. Tese (doutorado) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <https://doutoradosg.uff.br/content/prioriza%C3%A7%C3%A3o-das-causas-da-evas%C3%A3o-na-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-%C2%A0stricto-sensu-um-suporte-%C3%A0-decis%C3%A3o-dos>. Acesso em: 20 maio 2023

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio Teixeira e a cultura**: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio Teixeira no campo da cultura. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

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

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em: [Schttps://www.scielo.br/j/es/a/pXxfJjdHPRrpRbZvCHKLfsp/abstract/?lang=ptiELO - Brasil - Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil](https://www.scielo.br/j/es/a/pXxfJjdHPRrpRbZvCHKLfsp/abstract/?lang=ptiELO - Brasil - Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil). Acesso em: 01 nov. 2021.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p.385-402, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200007>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil e Teoria/Dermeval Saviani**. – 2 ed. – Campinas. SP: Autores Associados, 2012, - (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani** – 11. Ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 1ed em 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil/ Dermeval Saviani** – 5 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção memória da educação) – 1 edição – setembro 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 422-433, 2010. Disponível em: [A formação humana na perspectiva histórico-ontológica \(fcc.org.br\)](http://www.fcc.org.br). Acesso em: 25 ago. 22.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** – 19. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34. jan./abr.2007. Disponível em: [1-4 iniciais.p65 \(scielo.br\)](http://www.scielo.br). Acesso em: 21 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional nas legislações de ensino** – 7 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCHWARTZMAN Simon. Universalidade e crise das universidades. **Estudos avançados**, São Paulo, v.3, n.5, 1989.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-51

SILVA, Wander Augusto. **Fatores de Permanência e Evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 A 2010'** 04/07/2013 221 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3830891. Acesso: 19 ago. 2020

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 311-333, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7wW3qTf6LqYqhnHjnqXN5Td/>. Acesso em: 30 out 2020.

SILVA, Fernanda Cristina Da; CABRAL, Thiago Luiz De Oliveira; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Evasão em cursos de graduação: uma análise a partir do censo da educação superior brasileira. 2016. In XVI **Colóquio Internacional de Gestão Universitária** (p. 16). Disponível em: [EVASÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | Semantic S](https://www.semanticscholar.org/paper/EVAS%C3%83O-EM-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O%3A-UMA-AN%C3%81LISE-A-PARTIR-Silva-Cabral/c3a9d12fa064a9346c8dbd020a81933ce1c2af7acholar)
<https://www.semanticscholar.org/paper/EVAS%C3%83O-EM-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O%3A-UMA-AN%C3%81LISE-A-PARTIR-Silva-Cabral/c3a9d12fa064a9346c8dbd020a81933ce1c2af7acholar>. Acesso 19 nov.2022

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de; GONÇALVES, N. G. Evasão dos alunos do programa de pós-graduação da FEUSP: 1990 A 2000. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 3, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1238>. Acesso em: 11 mar. 2023

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.27-47, jul./set. 1964. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/ontem.html> Acesso em: 10 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, [S. I.], v. 45, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vicente Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. **Revista de Educación Superior** XVIII v. 71. 1989. Disponível em: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf Acesso em: 15 ago. 2023.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. (Comp.). **Las universidades en América Latina: reformadas alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003. biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12158/1/9trindade.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 1ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

UCSAL. **Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania**. Serviços: Banco de dissertações e teses. Disponível em: < <http://noosfero.ucsal.br/politicas-sociais/teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 3 out. 2018.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses'** 28/02/2016 165 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3229696taforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3229696taforma%20Sucupira%20(capes.gov.br)). Acesso: 02 jun 2021.

APÊNDICE A

Quadro 01 – Levantamento exploratório de pesquisas/estudos antecedentes promovidas em PPG sobre a permanência e evasão no ensino superior e em cursos de *lato sensu* no Brasil

Autor(a)	Título do Estudo	Ano dep.	Tipo estudo	Universidade do PPG	Objetivo Geral	Localização
Jordelina Beatriz Anacleto Voos	Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses	2016	Tese	Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Investigar, no âmbito das Universidades Comunitárias integrantes da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, as políticas institucionais de permanência estudantil, no ensino superior, nos cursos de graduação, no período 2009-2014.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3229696cupira (capes.gov.br)
Tatiana Lage De Castro	Evasão nos cursos de licenciatura do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de minas gerais	2019	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	Identificar e discutir, a partir da perspectiva de estudantes evadidos, os fatores associados aos seus processos de evasão de cursos de licenciaturas ofertados pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7803029orma Sucupira (capes.gov.br)
José Eduardo Viana Alves	Evasão e permanência dos alunos nos cursos de pós-graduação <i>lato sensu online</i> e presenciais da fundação Getúlio Vargas (FRV)	2018	Dissertação	Fundação Getúlio Vargas	Conhecer os fatores que motivam a evasão e a permanência dos alunos nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Online e Presenciais da Fundação Getúlio Vargas – FGV, no Brasil, no período de 2014 a 2018.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6886925
Soely Aparecida Jorge Polydoro	O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno da instituição	2000	Tese	Faculdade Estadual de Campinas	Analisar o trancamento da matrícula no que se refere às condições envolvidas na saída e no retorno do estudante da instituição, a fim de compreender como se dá a inserção desta modalidade de evasão na trajetória acadêmica do universitário.	https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/206094rminal_RI_SophiA_Biblioteca_Web (unicamp.br)

Ana Paula Faustino-Ferber	Um estudo sobre as causas da evasão nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: a opinião dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP	2017	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo – UNICID	Compreender as causas que motivaram o abandono dos alunos nos cursos de lato sensu e a partir deste resultado oferecer subsídios para uma possível intervenção, para equacionar os motivos da evasão nos cursos de especialização	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5355670
Suzana Cristina Andrade Moura	Poderia ter sido diferente? A Evasão Discente na Educação Superior	2015	Dissertação	Universidade da Cidade de São Paulo	Identificar os motivos que levam alunos matriculados em uma instituição pública de educação superior a abandonar curso de licenciatura ou o curso de tecnologia, considerando que, aparentemente, não há relação com questão financeira.	https://www.oasisbr.ibic.t.br/vufind/Record/BRCRIS_c288a617b22645ef152da3e2fa557764
Isabela Faraco Siqueira Canziani	Evasão dos cursos de pós-graduação lato sensu (2010-2014) da universidade do sul de santa catarina/unisul – campus sul, tubarão / sc	2015	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Estudar as causas da evasão dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Unisul – Campus Sul, Tubarão -, no período de 2010 a 2014	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2672435
Angelita Grenfell Quirino de Oliveira	Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de licenciatura em pedagogia (presencial) da UFPB – campus I	2017	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	Analisar os fatores que provocam a evasão no ensino superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, no Campus I, João Pessoa, da UFPB.	Plataforma Suhttps://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5658480cupira (capes.gov.br)
Wander Augusto Silva	Fatores de permanência e evasão no programa de educação profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010	2013	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	Identificar os motivos que levam os alunos do Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP/MG), instituído pela Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de	Plataforma Suhttps://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=155164upira (capes.gov.br)

					Minas Gerais a partir do ano de 2007	
Joselma Rodrigues de Sousa Leite	Avaliação da efetividade do programa demanda social da capes na pós-graduação da uft	2016	Disse rtação	Universidade Federal do t Tocantins	O estudo buscou realizar uma análise da efetividade do Programa Demanda Social (DS) da CAPES na pós-graduação da UFT, a fim de compreender seu impacto na qualificação discente e no desempenho dos Programas de Pós-Graduação acadêmicos da UFT.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3830891
Stelamary aparecida despincieri laham	Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB – UFSCAR em um Polo Presencial do Interior Paulista: percepção dos alunos	2016	Disse rtação	Universidade Estadual Paulista	Investigar quais as possíveis causas que influenciaram a evasão de cursos a distância, pela percepção dos estudantes	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3637720

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE B

Quadro 02 – Artigos publicados em periódicos, que tratam de políticas de graduação no Ensino Superior, CNPq, CAPES, Pós-Graduação com indicadores que permitem identificar os fatores que podem promover a evasão de alunos(as) em processo de formação

Có d.	Autor(a)/ autores(as)	Título da pesquisa	Ano Pub.	Periódicos	Localização
01	Cássio Miranda dos Santos	Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil	2003	Educação e sociedade	https://www.scielo.br/j/es/a/pXxfJdHPRr pRbZvCHKLf sp/abstract/?lang=pt
02	Oberdan Santos da Costa; Luis Borges Gouveia,	Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas	2018	Revista Eletrônica de Administração	https://www.scielo.br/j/read/a/J4g7R3m5q HXnHYrDkt4 cDYH/?format=html
03	Marília Costa Morosini et al.	A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011.	2012	ICLABES. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.	https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8762
04	Ana Walesca P C Mendonça	A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira	2003	Educar	https://www.scielo.br/j/er/a/3FsJJ39PT6h ZBckHbMkBJ by/abstract/?lang=pt
05	Regina Célia Linhares Hostins	Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira	2006	Perspectiva	https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315
06	Newton Duarte	A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na	2006	Perspectiva	https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspe

		Pós-graduação em Educação			ctiva/article/view/10313
07	Roberto Leal Lobo E Silva Filho Paulo Roberto Motejunas Oscar Hipólito Maria Beatriz De Carvalho Melo Lobo	A evasão no Ensino Superior	2007	Caderno de pesquisa	https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hQF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt
08	Elizabeth Balbachevsky	A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida	2009	Caderno de estudos africanos	9posgrado.pdf (schwartzman.org.br)
09	Katia Siqueira de Freitas	Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes	2009	Eccos – Rev. Científica	https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1062
10	Cristiane Aparecida Dos Santos Baggi, Doraci Alves Lopes	Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica	2010	Avaliação	https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zKHXq/abstract/?lang=pt#
11	Glauco Peres da Silva	Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes	2012	Avaliação	https://www.scielo.br/j/aval/a/7wW3qTf6LqYqhnHjnqXN5Td/abstract/?lang=pt#
12	Fernanda Cristina da Silva, Thiago Luiz de Oliveira Cabral, Andressa Sasaki, Vasques Pacheco	evasão em cursos de graduação: uma análise a partir do censo da educação superior brasileira	2016	Colóquio	https://core.ac.uk/download/pdf/78552194.pdf
13	José Da Silva Santos Junior, Giselle Cristina Martins Real	a evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no brasil a partir de 1990	2017	Avaliação	https://www.scielo.br/j/aval/a/GMZgPdKRPFQGHKcfRrZ6kXKf/abstract/?lang=pt
14	Emília Maria da Trindade Prestes Marília Gabriella Duarte Fialho	Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba	2018	Ensaio	https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3yg5dbpb6t6SWdKtpVZ8mNsv/abstract/?lang=pt

15	Ana Maria Silva Magalhaes e Gisele Cristina Martins Real	A evasão no contexto da expansão da pós-graduação stricto sensu_ uma discussão necessária	2020	Perspectiva	https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3yg5dbpb16SWdKtpVZ8mNsv/abstract/?lang=pt
16	José da Silva Santos Junior, Giselle Cristina Martins Real	A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990	2017	Avaliação	https://www.scielo.br/j/aval/a/GMZgPdKRPFQHKcfRrZ6kXKf/?lang=pt
17	Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, Ariela Raissa Lima Costa, Ana Deyvis Santos, Araújo Jesuíno, Camila Cardoso Camilo, Samanta Romanin Zuchetto	Motivos de evasão na pós-graduação no Brasil: um instrumento de medida	2020	Interação em psicologia	https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/62231

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE C

Quadro 04 – Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento, considerando o que é tratado sobre o PNPG 2011 a 2020 sobre indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos (as)

No.	Indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos(as) a partir do PNPG – 2011 a 2020
P01	- “O esforço da política educacional é reconhecido pela sociedade científica como uma atividade de grande sucesso do sistema educacional brasileiro (PNPG 2011-2020) [...]”. (P01, f. 24)
P02	- “Em 1974, o Conselho Nacional de Pós-Graduação foi fundado, dando início aos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) como forma de efetuar um diagnóstico dos cursos de Pós-Graduação no país para consubstanciar as políticas públicas traçadas para a área. [...]” (P02, f. 37) - “Está em vigor o PNPG 2011-2020 possuindo cinco eixos: 1 - a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; [...]”. (P02, f. 37)
P03	- “[...]visto que o foco da CAPES é ampliar a formação de mestres e doutores. [...]”. (P03, f. 29) - “Entre as recomendações da CAPES no PNPG vigente, podem ser destacadas o aumento do percentual do PIB investido pelo governo em CT&I; aumento do investimento privado; reforma do arcabouço legal para simplificação e flexibilização de processos relacionados à suporte financeiro”. (P03, f. 52) - “No PNPG vigente, ciclo 2011-2020, efetua-se um apanhado estatístico detalhado do histórico de crescimento deste nível, cujos dados permitem concluir que há tendência de expansão. Conforme descrito no PNPG, “o sistema deverá crescer na próxima década, pois além de ser relativamente pequeno e recente, não está saturado e poderá ser convocado para novos serviços, gerando a necessidade não apenas de crescer, mas de crescer com qualidade”. [...]” (P03, f. 53)
P04	NC
P05	NC
P06	NC
P07	NC
P08	NC
P09	NC
P10	NC

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do levantamento de dez produções do *stricto sensu*.

Legenda: f. (folha – localização na produção); NC (Nada Consta na produção analisada).

Quadro 05 – Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2016 a 2022, considerando o que é tratado sobre indicadores de realidade e contradições em relação a categoria “fenômeno da evasão” em PPG

No.	Indicadores de realidade e contradições em relação a categoria “fenômeno da evasão”
P01	NC
P02	<p>-“É recorrente nos estudos existentes a visão de que a evasão discente é um fenômeno complexo podendo ser definida como a saída do estudante de um curso sem concluí-lo”. (P02, f. 25)</p> <p>- “Conforme os estudos relatados e os resultados obtidos com os coordenadores dos cursos e os docentes da UFC, há fatores de ordem pessoal e outros de ordem institucional associados ao fenômeno da evasão. No primeiro grupo (variáveis pessoais) há três aspectos que se destacam: o baixo grau de informação acerca do curso, o fato de trabalhar e o estado civil. Nesse caso, cabe às coordenações fornecer informações pertinentes e relevantes a todos os potenciais candidatos aos cursos da UFC. [...]” (P02, f. 36)</p> <p>- “[...] Some-se a isso o aumento da oferta de bolsas aos estudantes, bem como o aumento do número de cursos noturnos. Também foram nomeadas ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino, bem como à revisão e atualização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.” (P02, f. 36)</p>
P03	<p>- “[...]A fim de encontrar um conceito comum e analisar o fenômeno da evasão, foi criada a Comissão Especial de Estudo sobre Evasão na busca de propostas para redução dos índices de deserção nas Instituições de Ensino Superior (IES).” (P03, f. 25)</p> <p>- “[...]políticas e ações relacionadas ao fenômeno da evasão discente, torna-se oportuno suscitar o seguinte questionamento no âmbito da pós-graduação: deve-se aguardar um cenário com ocorrência acentuada de abandono e desligamento estudantil para então começar a pensar sobre a evasão?.” (P03, f. 30)</p> <p>- “[...] o fenômeno da evasão sob um viés generalizado, por exemplo, com aspectos de contextualização, causas, desafios, consequências, sem fazer alusão a níveis de ensino ou objetos de estudo que não seja o próprio tema evasão. Estes casos serão utilizados mais a frente, diretamente no desenvolvimento deste tópico. No que diz respeito ao nível de graduação, as perspectivas de estudos sob o mote da evasão são significativas. ” (P03, f. 72)</p> <p>- “[...] O abandono de estudantes sem finalizar seus cursos gera desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. Em âmbito privado, impacta na perda de receitas. Em ambos os casos, o fenômeno da evasão ocasiona a ociosidade de distintos recursos, dentre eles, capital intelectual na figura dos professores e funcionários, bens patrimoniais e espaço físico”. (apud Silva Filho et al., 2007). (P03, f. 76)</p> <p>- “[...] fenômeno da evasão, por exemplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a bolsa permanência, que são ações de auxílio financeiro para estudantes de baixa renda das IFES (APPIO et al., 2016). Ou ainda a elaboração do manual de orientações para combate à evasão de iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).” (P03, f. 91)</p> <p>- “No que tange ao fenômeno da evasão discente no nível de doutorado, Devos et al. (2016), observam que o tema vem recebendo maior atenção dos pesquisadores recentemente, principalmente, para compreender os estímulos que levam o estudante a abandonar.” (P03, f. 101)</p> <p>- “Diante deste contexto, detecta-se a necessidade de ações frente ao fenômeno da evasão discente, a fim de reduzi-lo ou ao menos, não incorrer na ampliação dos casos de abandono, desistência e desligamento. [...]” (P03, f. 104)</p> <p>- “[...] fenômeno da evasão discente, na visão de um servidor técnico ou professor, aquilo que representa a causa para a desistência de um curso ou instituição por parte de um discente, pode receber uma interpretação diferente dependendo do ponto de vista. Enquanto na visão dos profissionais, o abandono aparenta estar relacionado ao fracasso</p>

	<p>intelectual, na visão do aluno pode estar atrelado a fatores pessoais, por exemplo, ter conseguido uma vaga em instituição de maior interesse ou curso de maior preferência. ” (apud Tinto 1989).” (P03, f.106)</p> <p>- “Oportuno destacar os aspectos que levam à desistência. A despeito de existir fatores não previsíveis, há uma série de variáveis que podem ser diagnosticadas antes mesmo do ingresso no programa ou no decorrer do curso, antes do abandono. Trabalhar com o fenômeno da evasão poderá oferecer uma concepção diferenciada do contexto acadêmico referente aos estímulos que conduzem à desistência ou ao desligamento.” (P03, f.188)</p>
P04	<p>- “Na tentativa de cruzar informações e encontrar algumas respostas acerca do fenômeno da evasão [...]” (P04, f.14)</p> <p>- Nesse sentido, alguns estudos trazem a importância de se compreender esse fenômeno, como é o caso de Silva Filho et al. (2007), para quem a evasão é, para a sociedade, uma perda social, acadêmica e econômica. ” (P04, f.15)</p> <p>-“ A evasão é um fenômeno que merece atenção, dado que se apresenta como um aspecto que pode contribuir para o planejamento de políticas públicas. Portanto, o estudo desse fenômeno consiste em um fator primordial para o fortalecimento de ações que garantam o acesso, bem como a ampliação e a qualificação na Educação Superior, e que afeta direta e indiretamente os outros níveis da educação[...].” (P04, f.17)</p> <p>-“ Na evasão, segundo Silva Filho et al. (2007), existem duas formas de medir o fenômeno, que, apesar de sua similaridade, não são idênticos, sendo o primeiro a média anual, medindo de forma percentual aqueles alunos de determinada IES ou curso que, não o concluindo, não realizaram matrícula no ano seguinte; o outro é a evasão total, ou seja, aqueles alunos que após ingressarem, seja por qual for o motivo, não concluíram o curso (obtiveram o diploma) ao final de determinado tempo em anos.” (P04, f.33)</p> <p>-“ Assim, quando Pereira, Zavala e Santos (2011, p. 81) afirmam que “registrou-se uma maior taxa de evasão para os cursos de tempo integral” e “os cursos noturnos, apesar de menor evasão”, não se pode afirmar que, no caso da IES em análise, o fenômeno da evasão seja influenciado pelo turno em que ele é ofertado.” (P04, f.56)</p>
P05	<p>- “O que as trajetórias educacionais revelam e em que determinantes é possível atuar para mudar uma dada realidade vêm sendo objeto de pesquisa de inúmeros estudos dedicados a melhor compreender esse fenômeno. ” (P05, f.18)</p> <p>- “Em relação à eficácia do sistema de ensino, refletido recorrentemente pelas taxas de conclusão, evasão e permanência/retenção, observou-se achados também convergentes entre alguns estudos. Especialmente quanto ao fenômeno da evasão, dois indicadores se sobressaem. O primeiro é o momento em que a evasão acontece, ou quando ela é mais proeminente ao longo das trajetórias estudantis. [...]” observaram a mesma tendência entre os estudantes norte-americanos de seu estudo: a maior parte da evasão se dá até o quarto semestre, quando os estudantes ainda estão cursando as matérias gerais. Seus dados sugerem que os estudantes marcham estavelmente, uma vez tendo escolhida sua área principal de formação (major). Da mesma forma, Fiori e Ramírez (2013) observaram que 56% dos estudantes da Universidad de la Republica, no Uruguai, que evadiram no período de 2007-2012, o fizeram nas etapas iniciais de progressão no curso, quando tinham de zero a 9 matérias aprovadas. ” (P05, f.42)</p> <p>- “[...] analisaram o fenômeno da rematrícula após a evasão, utilizando a base de dados longitudinais do sistema universitário público da Catalunha. Os autores acompanharam os ingressantes em 2001/2002 que não estavam matriculados em pelo menos um semestre até o ano letivo 2005/2006. Eles concluem que a maior parte das evasões é de fato definitiva, uma vez que somente 37,5% dos que haviam evadido se rearticularam em 5 anos de observação (RODRÍGUEZ-GÓMEZ et al., 2016).” (P05, f. 43)</p> <p>- “[...] Trata-se de um dos indicadores que ilustra o fenômeno da permanência prolongada nos sistemas de ensino e que parece estar bastante associado com o indicador tempo despendido para conclusão do curso, já discutido no início dessa seção. Swail et al (2005b, a) observam que há grandes diferenças entre os estudantes latinos e brancos, especialmente, na passagem do ensino médio (high school) para o ensino superior, quando as escolhas dentre os diversos caminhos possíveis no sistema norte-americano de ensino são influenciados pelo contexto socioeconômico de cada grupo.” (P05, f. 45)</p> <p>- “A literatura mostra que o estudo dos momentos da evasão pode fornecer subsídios importantes para evitar perdas desnecessárias no sistema. Assim, procurou-se aqui conhecer a dinâmica das trajetórias interrompidas e explorar em que momentos as evasões no mestrado acontecem, ou quando elas são mais proeminentes. Espera-se com isso trazer</p>

	<p>à luz elementos que possam contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno da evasão, na pós-graduação stricto sensu.” (P05, f.127)</p> <p>- “Analisando-se a variação das proporções de evasão aparente semestre a semestre, podemos observar uma certa heterogeneidade desse fenômeno em ambas as modalidades de mestrado. No acadêmico, conforme ilustrado na Figura 2, as grandes áreas apresentaram três picos principais de evasão, sendo eles: no 1º, no 4º e no 6º semestre, combinando, assim, uma evasão tipicamente prematura, com uma evasão tipicamente tardia, na quase totalidade das grandes áreas.” (P06, f.127)</p> <p>- “Relativamente ao fenômeno da evasão, os resultados deste estudo evidenciaram pontos sensíveis no sistema. As Engenharias e as C. Exatas e da Terra apresentaram taxas de evasão aparente sistematicamente superiores às demais áreas, nos três níveis de formação. O que faz com que essas áreas destoem dos resultados globais do sistema? Será que as razões para as altas taxas de evasão nas Engenharias seriam as mesmas para as Exatas e da Terra? Essas são perguntas que merecem ser investigadas em estudos subsequentes.” (P05, f.223)</p> <p>- “Uma última limitação do estudo foi não poder contar com dados que viabilizassem o cálculo de indicadores intermediários de fluxo dos estudantes. O cumprimento dos créditos exigidos e a qualificação do projeto de dissertação/tese são dois marcos intermediários de progressão dos alunos no curso que, se fossem coletados pela Capes, nos possibilitariam uma melhor compreensão do fenômeno da evasão. Como vimos, o mestrado acadêmico combina uma evasão prematura com uma evasão tardia, em boa parte das grandes áreas. Aventamos algumas hipóteses para entender esse fenômeno, mas acreditamos que indicadores intermediários, como os dois mencionados, poderiam fornecer elementos mais consistentes para a discussão.” (P05, f.225)</p>
P06	<p>- “[...] diversos são os fatores que contribuem para o fenômeno da evasão. Os autores analisaram as causas na América Latina e Caribe, encontrando 111 variáveis e fatores associados ao fenômeno da evasão, agrupando essas variáveis em cinco categorias: “Questão Individual”, “Questão Acadêmica”, “Questão Econômica”, “Questão Institucional” e “Questão Cultural.” (P06, f.18)</p> <p>- “[...] destacou em seu estudo, que principalmente em áreas socioeconômicas deprimidas o fenômeno da evasão vem se tornando real, isto devido às mudanças demográficas, atualização na economia e na educação, na Rússia. Relatou, ainda, que alguns fatores estão associados ao fenômeno. São eles: “integração social e acadêmica, as características psicológicas dos discentes, características organizacionais da universidade e os programas educacionais.” (P06, f. 45)</p> <p>- “[...] destacaram que muitas vezes o fenômeno da evasão é avaliado apenas pela perspectiva do discente, de sua incapacidade de se integrar à instituição, mas percebem a incapacidade por parte da instituição de integrar ou socializar o discente.” (P06, f.48)</p> <p>- “[...]o desempenho do docente, como seus conhecimentos, habilidades, comportamentos, desempenhos e estratégia de ensino que podem contribuir com o fenômeno da evasão. Na visão Dasuki e Quaye (2016), o comportamento do docente afeta o processo do ensino aprendizagem. Du Toit-Brits e Roodt (2017) enfatizaram a habilidade do docente e relataram que o docente tem que compreender quais são as necessidades dos discentes e as suas dificuldades no aprendizado e que para isso utilizem estratégias colaborativas de ensino.” (P06, f.50)</p> <p>- “Giannakos et al. (2017) observaram que, embora os formandos em ciência da computação tenham mercado de trabalho, pesquisadores têm trabalhado para entender o fenômeno das altas taxas de abandono, descobrindo que sentimentos negativos (valores pessoais) são atributos para a não retenção de discentes.” (P06, f.62)</p> <p>- “Através da ordenação via TOPSIS, com os resultados obtidos, foi possível destacar os seis primeiros impactos que contribuem no fenômeno de evasão na Pós-graduação stricto sensu, na percepção dos especialistas, e debatê-los à luz da literatura.” (P06, p.101)</p> <p>- “[...] as características do discente, personalidade, habilidades dos discentes vão ser associadas aos atributos dos discentes, e este se torna relevante, pois pode impactar diretamente o seu desempenho acadêmico e a sua decisão de evadir. [...], pois acarretam a evasão e o fenômeno da evasão ameaça o futuro social, econômico e profissional, do mesmo modo como acreditam Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016).” (P06, f.62)</p> <p>- “Analisar outros fatores que influenciam no fenômeno da evasão na pós-graduação stricto sensu, tais como: fatores culturais e políticos. Com esse intuito, sugere-se o desenvolvimento de estudos de caso sobre evasão no ensino da pós-graduação stricto sensu.” (P06, f.115)</p>

P07	<p>- “Embora a personalidade tenha papel na evasão estudantil, não é possível determinar quantos elementos diferentes de personalidade afetam a evasão e suas diferentes configurações (TINTO, 1993, p. 45). Além disso, o fenômeno é mais abrangente e tem atributos ainda mais relevantes no nível institucional (ibid., p. 45-62), quais sejam: adaptação, dificuldade, incongruência e isolamento. A adaptação é o ajuste social e intelectual que acontece na transição da escola para a faculdade. A dificuldade não deve ser atribuída a habilidades e experiências passadas, mas a não superação de obstáculos durante o curso. Quanto maior é o número de experiências satisfatórias, menor é o índice de evasão [...]” (P07, f.74)</p> <p>- “[...] as teorias anteriores mais descreviam do que explicavam o fenômeno da evasão, ignoravam diferentes formas de evasão e pouco valorizavam o papel da instituição. Concentravam-se principalmente no viés psicológico e ambiental. Quanto ao psicológico, focavam em habilidades e disposições individuais, como, por exemplo, maturidade, rebeldia, seriedade e dependência. Tinto critica esse tipo de abordagem (ibid., p. 84-85), pois discorda que exista uma personalidade única de evasão, defende que o comportamento individual é função do meio no qual se está inserido, e afirma que as teorias psicológicas não fornecem um modelo sustentável para a pesquisa ou política institucional.</p> <p>Sobre o ambiental, as teorias esquecem a força institucional e não trazem outros elementos que influenciam a evasão.” (P07, f.77)</p> <p>- “A evasão é um fenômeno complexo [...], o qual pode ser analisado por diferentes vieses. De acordo com Vicent Tinto (1993, 2012), autor norte-americano que elaborou a Teoria da Evasão Individual de Instituições de Educação Superior, ela adquire diferentes formas. No caso da pós-graduação brasileira, pode ter como agente o PPG ou a IES (desligamento) ou partir de decisão direta do discente (abandono). Ainda sobre forma, é preciso distinguir o afastamento de curso, de instituição e de sistema (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996; TINTO, 1993; TINTO, 2012b).” (P07, f.94)</p>
P08	<p>- “[...]Diante da complexidade do fenômeno e da necessidade de encontrar soluções, é imprescindível que aplicações e tecnologias sejam adotadas com a finalidade de identificar os fatores de evasão, bem como estratégias sejam desenvolvidas e implantadas para a identificação dos alunos propensos a evadir da disciplina/curso. Com a meta de proporcionar a articulação de um conjunto de ações e medidas para reverter a possibilidade de evasão, melhorando o processo educacional da instituição de ensino superior incentivando o aluno a permanecer na disciplina/curso.” (P08, f. 20)</p> <p>- “[...] contexto cuja permanência não seja interessante à universidade. Conhecer e compreender essas diferenças consolida o ponto de partida para a definição de evasão sob a perspectiva institucional e as bases para trabalhar com o fenômeno da evasão de forma efetiva e adequada.” (P08, f. 40)</p> <p>- “Trabalhar com o fenômeno da evasão poderá oferecer uma concepção diferenciada do contexto acadêmico referente aos estímulos que conduzem à desistência ou ao desligamento”. (P08, f. 52)</p>
P09	<p>- “Embora não exista consenso na definição de evasão nem de seus indicadores, o fenômeno é visto sob algumas perspectivas definidas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes): evasão do curso, quando o aluno evade de um curso para outro dentro da mesma instituição; evasão da instituição, quando o aluno sai definitivamente se transferindo para outra instituição; e evasão do sistema, quando o aluno abandona os estudos. Essa é uma visão superficial, já que existem muitos outros aspectos a serem considerados sobre a evasão, porém compreensível dos pontos de vista administrativo e do planejamento.” (P09, f.02)</p> <p>- “A pós-graduação sempre associada à pesquisa constitui-se da mais alta posição no sistema de ensino em todo o mundo e é diretamente ou indiretamente essencial para o desenvolvimento pessoal, profissional, econômico, tecnológico, industrial e social no mundo. Faz-se necessária especial atenção ao fenômeno da evasão na pós-graduação.” (P09, f.2)</p> <p>- “Evasão discente é um fenômeno percebido tardiamente em cursos de pós-graduação stricto sensu. [...]reconhece que os programas de mestrado eram rígidos demais o que era considerado como um dos fatores que levavam à evasão.” (P09, f.02)</p> <p>- “As consequências da evasão vão desde o abalo psicológico, passando pelo prejuízo na formação do profissional até os prejuízos socioeconômicos. Entender esse fenômeno é objeto de estudos, entretanto, limitados por falta de interesse</p>

	<p>das organizações já que a evasão normalmente é vista pelas instituições como falha do aluno e não da instituição. Como possíveis causas destacam-se as associadas à cultura institucional, falta de comunidade de referência e o isolamento.” (P09, f.3)</p> <p>- “Os resultados nitidamente apontam na direção do relacionamento aluno-orientador como o principal perfil-motivacional do fenômeno, e dentro dessa problemática os mais diversos tipos de ocorrências foram relatados e atribuídos à orientação, entretanto, ficam estabelecidos os tipos de ocorrência mais frequentes e significantes na população estudada que são: inflexibilidade na carga horária dedicada ao curso, negativa de prorrogação do prazo, o cancelamento por parte do orientador e problemas na execução do projeto.” (P09, f.67-68)</p>
P10	<p>-“ [...] A partir da evolução das avaliações por ela realizadas, o entendimento dos fatores particulares da pós-graduação, em especial, o fenômeno da evasão discente, podendo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino dos programas, tendo em vista que o resultado das pesquisas reverbera na sociedade como um todo.” (P10, p.18)</p> <p>- “Os resultados alcançados a partir dos questionamentos apontam que os Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Ciência da Informação devem atuar para elucidar a existência dos coeficientes apontados, ainda que a diminuição das evasões compulsórias ocorra os números deste fenômeno não extinguirá em decorrência dos casos voluntários. De todo modo, depreende-se que outros mecanismos venham ser refletidos e aplicados.” (P10, f.94)</p> <p>- “A temática vislumbra diversos aspectos que podem ser abordados e analisados em múltiplas pesquisas, desde perspectivas ligadas ao papel e importância da mulher na ciência; a diminuição de alunas mães nos cursos de mestrado, doutorado e pós- doutorado; estudo de ações perante a minimização da evasão, como também a postergação de prazos em cursos de pós-graduação, entre outros, podendo ser expandido está para uma pesquisa de doutorado acerca da investigação do Fenômeno da evasão discente em Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Ciência da Informação no Brasil, contemplando todos os PPGCI do país.” (P10, f.99)</p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do levantamento de dez produções do *stricto sensu*.

Legenda: f. (folha – localização na produção); NC (Nada Consta na produção analisada).

Quadro 06 – Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2016 a 2022, considerando o que é tratado sobre a categoria determinações dos “entraves da evasão” (dificuldades ou obstáculos)

No.	Indicadores de realidade da categoria determinações dos “entraves da evasão” (dificuldades ou obstáculos)
P01	<p>-“ [...] motivos podem incorrer em evasão, entre eles a relação orientador x orientando.” (P01, f.14)</p> <p>-“[...] No que diz respeito às motivações que levam à evasão, Santos (2002) aponta que a evasão pode ocorrer por fatores internos e externos. Como fatores internos, tem-se o “processo e os critérios de seleção de candidatos, a estrutura do curso, o sistema de orientação, o sistema de avaliação. E como fatores externos o contexto familiar do aluno, a conjuntura socioeconômica nos mais diversos níveis, do local ao internacional, o quadro político, o contexto cultural” (p.201). Miranda (2006) separa dos fatores externos os relacionados às características individuais que dizem respeito: Às habilidades de estudo, à personalidade, ao desencanto com cursos escolhidos como segunda opção, a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária, à incompatibilidade entre vida acadêmica e às exigências do mundo do trabalho, à escolha precoce da profissão, a dificuldades de aprendizagem e à formação escolar anterior, à falta de informação no momento da escolha do curso.”. (P01, f.25)</p> <p>- “[...] indicaram que boa parte apontou como razão para evasão fatores exógenos ao programa e que dos evadidos 89% ocorreram com candidatos que não recebiam bolsas. De acordo com os autores, a ausência de suporte financeiro “pode significar maior dificuldade no desenvolvimento ideal de sua pós-graduação”. (P01, f.70)</p>

	<p>- “[...] Sobre a motivação que levaram a evasão dos orientandos, [...] sob o olhar dos orientadores que participaram da pesquisa o maior motivador foi o despreparo dos estudantes, seguido de problemas financeiros e pessoais, ao contrário de pesquisas de diversos autores como Velho (2005); Alvez, Espindola, & Ianchdetti (2012), e Martins (1997), que destacam, embasados em declarações principalmente de orientandos, que o fator relacionamento orientando/orientador é uma das principais causas de abandono do curso. Nesta pesquisa, apenas um orientador relatou como causa da evasão os problemas de relacionamento. Para estudos futuros destaca-se a necessidade de haver maior aprofundamento da pesquisa voltada à outra parte deste processo: o orientando, que não foi foco deste estudo.” (P01, f.107)</p>
P02	<p>- “[...] discentes evadidos para apurar as causas da evasão sendo as mais apontadas a necessidade de trabalhar (45%) seguida da opção mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional (43%). As demais causas levantadas foram por ter sido aprovado em outro vestibular (32%); dificuldades econômico-financeiras (31%); insatisfação com o curso (29%); pouca valorização do diploma no mercado de trabalho (27%); falta de perspectiva de trabalho após a conclusão do curso (24%); erro na tomada de decisão quanto a escolha do curso (23%); baixos salários pagos aos graduados do curso (22%); dificuldade em realizar estágios remunerados durante o ano (22%); falta de concentração da grade de horário num único turno (21%) e falta de reconhecimento da profissão pela sociedade (21%)”. (P02, f.31)</p> <p>- “[...] concluíram que a disponibilidade de tempo é fator crucial para a permanência do aluno no curso e tal fator relaciona-se com as condições ofertadas pela instituição na qual o discente desenvolve suas atividades profissionais e também com a política de bolsas instituída pelas agências de fomento.” (P02, f.31)</p> <p>- “[...] a causa mais apontada para evasão foi fatores exógenos ao Programa com predominância dos problemas pessoais, tais como: dificuldade para compatibilizar estudo e trabalho, doenças do próprio aluno ou de familiares ou mortes na família; opção por pós-graduação em outra área e despreparo para realizar o curso.” (P02, f.33)</p> <p>- “[...] Por fim, os principais fatores apontados para a evasão foram: a falta de condições financeiras para manter-se em um programa de ensino superior; a influência familiar; a falta de vocação para a profissão; a repetência em disciplinas que envolvem o conhecimento matemático; a qualidade do curso escolhido; a localização da IES; as condições relacionadas ao trabalho; a idade do aluno; a insatisfação com o projeto pedagógico, com os professores, com a infraestrutura e recursos disponíveis; problemas financeiros; desemprego e dificuldades na aprendizagem”. (P02, f.35-36)</p> <p>- “[...] Os principais fatores para a evasão encontrados por Canziani (2015) foram: falta de informação e comunicação; metodologia de ensino inadequada; inadequação: horários, currículos e processos de avaliação; ausência de associação entre teoria e prática; mudança de interesse para outra área: dificuldades financeiras; baixa relação custo benefício, dificuldades de conciliar jornada de trabalho e estudo; falta de tempo para estudar e decepção ou falta de ajustamento ao curso. Ademais, segundo a autora, grande parte dos alunos evadidos não entrega o trabalho de conclusão de curso”. (P02, f.37)</p> <p>- “A distribuição dos evadidos por situação demonstrou que a categoria Desistente prevaleceu com 66,66% dos evadidos, o que aponta para motivos diversos dos acadêmicos. Observou-se que, predominantemente, os evadidos iniciaram o curso e que a maior parte deles cumpriu ao menos 1/3 dos créditos exigidos (66,66%). Desse modo, a distribuição dos evadidos por tempo de permanência foi de 4 a 5 semestres, o que configura ao menos metade do prazo total para a defesa de tese. Assim, é plausível que o mesmo percentual de evadidos tenha recebido orientação para elaboração de tese pelo mesmo número de semestres de permanência. Não houve razão principal que se sobressaiu para a evasão, havendo uma distribuição equivalente entre as categorias acadêmica, a pessoal e a desconhecida.” (P02, f.80)</p> <p>- “o Mestrado do PPGE não apresentou prevalência entre a categoria Desistente ou Desligado, enquanto no Doutorado a maioria dos evadidos foram registrados como Desistente - o que indica motivos alheios aos acadêmicos segundo os dados estudados.” (P02, f. 87)</p>
P03	<p>- “Nas IES, uma das dificuldades da gestão diz respeito à evasão discente. De acordo com Tinto (1989), evasão pode ser definida sob a perspectiva do indivíduo, na qual o abandono significa fracasso em completar um determinado curso de ação ou alcançar uma meta desejada. [...]” (P03, f.70)</p> <p>- “Sob a perspectiva institucional, Tinto (1989) evidencia que todos os estudantes que abandonam a IES podem ser classificados como evadidos. A dificuldade que afrontam as IES para definição de evasão consiste em identificar que tipos de abandono, entre todos os possíveis, devem ser qualificados como fracasso e quais devem ser considerados como um resultado normal do funcionamento institucional.” (P03, f.70)</p>

- “[...] o campo da pesquisa em evasão universitária se apresenta desordenado. Isso ocorre, pois, não se distingue adequadamente os comportamentos que merecem, estritamente, a denominação fracasso. Consequentemente, há confusão e contradição no que se refere às características e causas do abandono na educação superior. Segundo o autor, enquanto alguns estudos afirmam que a probabilidade de evadir do ensino é inversamente a capacidade intelectual, outros sustentam que o contrário também é verdadeiro. Ou seja, os estudantes brilhantes tendem a abandonar os estudos.” (P03, f. 76)

- “[...] elucidar as características do processo de permanência e evasão. Por exemplo, as desistências ocorridas nos primeiros anos de curso, em geral, possuem motivos distintos em relação aos abandonos ocorridos nos últimos anos do curso.” (P03, f. 86)

- “[...] dez cursos de uma IES pública brasileira acerca dos determinantes da evasão e estratégias de intervenção, Diogo et al. (2016) demonstram que a evasão é perceptível no cotidiano dos entrevistados, entretanto os relatos configuraram discrepâncias na eleição de determinantes e nas estratégias adotadas ou planejadas para mitigar a deserção discente. Na opinião da maioria dos coordenadores, os motivos eram externos ao curso. Porém, em grande parte das IES não se realizavam avaliações institucionais, assim, a coordenação não possuía um diagnóstico contextual.” (P03, f. 91)

- “[...] principais aspectos contribuem para esta ocorrência: i) falta de competência por parte dos estudantes para desenvolver o processo investigativo; e ii) modelo de pesquisa metodológica descontextualizado, sendo difícil o entendimento e compreensão dos alunos em aspectos práticos. Segundo os pesquisadores, os estudantes universitários possuem dificuldades na produção de sua dissertação/tese. Em parte, essa dificuldade está relacionada ao fato dos acadêmicos não terem desenvolvido adequadamente em níveis anteriores as competências para compreender, interpretar e produzir textos, especificamente os exigidos na graduação e pós-graduação”. (P03, f.96)

- “Os fatores Psicológicos se constituem com a falta de autoestima; insegurança; pessimismo; sentimento de fracasso; frustração; medo e necessidade de autocontrole. A Estrutura de Integração Social se refere à dificuldade de produção da dissertação ou tese, na qual não ocorre a interação com outros estudantes. Fator este que para alguns discentes é fundamental e sentem dificuldade nesta adaptação, mesmo com o apoio do seu professor orientador.” (P03, f.98)

- “Referente às causas que levaram os discentes a abandonar o curso, ocorreram com maior incidência fatores exógenos ao programa, relacionados a problemas pessoais (dificuldade de relacionar trabalho e estudo; doença do estudante ou familiares; e óbitos na família) sendo 58% do mestrado e 67% do doutorado. Foram mencionados também desejo de pós-graduação em outra área e despreparo para realizar o curso. [...]” (P03, f.100)

- “Outro aspecto que demonstrou impactar negativamente na permanência do curso, refere-se à atividade laboral que, na maioria dos casos, ocorria fora da universidade. Aqueles que não conseguiram aliviar a carga de trabalho profissional tiveram dificuldade de encontrar tempo suficiente para desenvolver seus estudos.” (P03, f.102)

- “[...] o primeiro ano, especialmente no segundo semestre, é o período em que normalmente acontece a maior parte do abandono estudantil. Além disso, a evasão está vinculada a decisões voluntárias, ou seja, não ao fracasso estudantil. Pode estar relacionada também a dificuldade de interação social com os demais acadêmicos do curso e a dificuldade de adaptação ao habitus da pós-graduação. No gráfico a seguir, apresenta-se a renda bruta dos desistentes que responderam ao questionário.” (P03, f. 130)

- “Diversos casos de evasão são justificados pela dificuldade financeira, falta de incentivo ou falta de suporte financeiro ao discente. No entanto, Silva Filho e outros (2007) evidenciam que essa resposta é uma simplificação, visto que, na maioria das vezes, um conjunto de outros aspectos, como integração, adaptação, atendimento da expectativa do aluno é o que desestimula o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro para conclusão do curso.” (P03, f.130)

- “Isto pode estar atrelado a dois contextos: i) estudante achar que sabia, mas na prática, não possuía as informações mínimas de funcionamento do programa ou, ii) a IES criar expectativas além do alcançável ou expectativas equivocadas, entre outros fatores, sobre as condições do ambiente e do funcionamento do programa. [...]” (P03, f.135)

- “Dentre as variáveis apresentadas em relação à interação com docentes e os processos pedagógicos, verifica-se que todas possuem alguma influência para a ocorrência da evasão. A variável destacada com muita influência foi o excesso de material para leitura e dificuldade de contato com orientador, ambas com quatro apontamentos”. (P03, f.136)

- “Quanto ao orientador, trata-se de um elemento fortemente abordado na literatura. O professor orientador é considerado fundamental na estratégia de minimizar a evasão discente (ANDRIOLA et al., 2006). Além de fornecer informações à coordenação do programa, auxilia o discente em possíveis dificuldades durante o curso [...].” (P03, f.137)

- “Nessa linha, poderia minimizar também os impactos inerentes à evasão decorrente da não entrega do trabalho final em virtude da dificuldade de confecção do mesmo [...], pelo fato de proporcionar subsídios específicos em apoio ao desenvolvimento e condução da pesquisa. Além de contribuir com as funções do orientador em relação ao seu orientando.” (P03, f.141)

- “Outras pesquisas também abordam a atividade laboral externa à IES como elemento influenciador da evasão [...], devido à carga de atividades, a dificuldade em dedicar tempo aos estudos (SOUSA et al., 2003), especialmente, na confecção do trabalho final (DUBS, 2005); as demandas de viagens existentes no trabalho, o que prejudica no desempenho dos estudos [...] e horários incompatíveis com as demandas acadêmicas.” (P03, f.142)

- “A pouca competência do discente para desenvolver a pesquisa também pode impactar negativamente no desenvolvimento do trabalho, por exemplo, com a dificuldade em analisar e interpretar textos, na produção de conteúdo científico, na definição e execução metodológica da pesquisa [...].” (P03, f.145)

- “Dificuldades iniciais de adaptação à cultura da pós-graduação, com três respostas. Ressalta-se que fortalecer o sentimento de pertencimento e o engajamento estudantil contribui para evitar a perda dos sentimentos de associação, consequentemente, influenciando no aumento da probabilidade de o estudante permanecer no programa.” (P03, f.146)

- “Outras três variáveis foram consideradas como pouco influente: i) Ausência de conhecimento prévio sobre o programa, com sete respondentes (outros dois responderam como muito influente); ii) Dificuldade de relacionamento junto aos demais acadêmicos, com sete respondentes; e iii) Ausência de apoio dos pais, amigos, parentes, com cinco respondentes (e um outro estudante que respondeu como muito influente). As respostas para muito influente, denota a ocorrência de casos isolados.” (P03, f.146)

- “observa-se que a dificuldade de integração com colegas do programa e a falta de apoio dos familiares e conhecidos, parece não ter influenciado significativamente para a desistência do curso. No entanto, cabe destacar a variável “Ausência de conhecimento prévio sobre o programa”, apesar de pouco influente, percebe-se que outros aspectos influenciaram para a desistência do programa, porém, tratava-se de elementos que os discentes deveriam ter conhecimento, visto que afirmaram conhecer o programa antes do ingresso no mesmo.” (P03, f.146-147)

- “[...] Financeiro: atrelado as dificuldades financeiras de se manter no programa juntamente com suas responsabilidades pessoais; e um caso interessante, no qual o estudante migrou de um programa para outro, em virtude de ter ganhado uma bolsa de estudo” (P03, f.150)

- “[...] Sobrecarga de responsabilidades: devido à dificuldade em conciliar estudo e trabalho.” (P03, f.150)

- “Pessoal: envolvendo a inscrição no mestrado por não ter um planejamento de vida definido; interesse em algo que é paralelo ao mestrado, mas não pode manter os dois; má gestão do tempo para cumprir prazos de obrigações no programa; dificuldade de adaptação na nova cidade; separação do cônjuge [...].” (P03, f.152)

- “A respeito das ações proativas, cabe destacar a comunicação da coordenação com professores e orientador, para verificar como estão os discentes, entre outros aspectos, em relação à dificuldade pedagógica e ao desempenho; contato para intermediar conflitos entre orientando e orientador; realização de palestra para introduzir os procedimentos do programa aos novos matriculados, informar as obrigações e responsabilidades. Ação que contribui para ocorrer o primeiro contato direto entre os discentes, evitar que os estudantes tenham uma sobrecarga de atividade próxima a etapa final do curso e, permitir que planejem suas demandas acadêmicas”. (P03, f.163)

- “[...] E assim, compartilhar angústias e demais sentimentos comuns nessa fase, além de se ajudarem em dificuldades que surjam no decorrer da pesquisa e na própria produção científica”. (P03, f.171)

- “Podem ser utilizadas outras formas de comunicação além da escrita no site institucional, por exemplo, um vídeo que demonstre a prática do programa, com alunos expondo sua opinião quanto a exigência, as dificuldades, as demandas, a fim de tornar mais interativo a comunicação. Ou ainda por meio de ações presenciais, com o apoio dos próprios discentes do programa, como palestra, workshops, retratando sua experiência no programa aos interessados em se candidatar no processo seletivo.” (P03, f.175)

	<p>- “As características destacadas pelos estudantes podem ser agrupadas em quatro aspectos gerais: i) Acadêmicos; ii) Profissionais; iii) Pessoais; e iv) Financeiros. Parte destes aspectos já foi retratada no infográfico anterior. Cabe aqui um destaque a três fatores, “dificuldade no contato com orientador”; “excesso de material para leitura”; e “problemas familiares e pessoais relacionados à saúde”. (P03, f.181)</p> <p>- “[...]Dessa maneira, entende-se ser importante desenvolver ações para garantir que o estudante receba o apoio de seu orientador, a fim de minimizar as ocorrências de evasão. Esta demanda é ressaltada também pelos discentes desistentes, os quais manifestam, entre outros fatores, a dificuldade de contato com seu professor orientador.” (P03, f.181)</p> <p>- “No tocante a ampliação de respeito, uma alternativa é a coordenação do programa possibilitar que o discente evidencie suas dificuldades, angústias e, especificamente, como está a interação com seu orientador. Instituir uma comissão discente e estimular que o representante discente do colegiado colete informações, poderiam auxiliar nesse sentido. Outra sugestão é facultar o contato direto entre discente e coordenador do programa, com a finalidade de permitir que o aluno expresse sua situação e deixe o coordenador ciente dos fatos, de forma sigilosa”. (P03, f.184)</p>
P04	<p>- “[...] em três perspectivas diferentes. A primeira delas valoriza as características individuais, que não podem ser influenciadas por nenhum meio externo, como [a] personalidade; as habilidades de estudo; os fatores decorrentes da formação escolar anterior; aqueles vinculados à escolha precoce da profissão; aqueles relacionados às dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; aqueles decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; aqueles oriundos do desencanto ou da desmotivação dos alunos em cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; aqueles relacionados às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; aqueles fruto da desinformação a respeito da natureza dos cursos e em razão da descoberta de novos interesses que levam à realização de um novo Vestibular.” (P04, f.35)</p> <p>- “[...]a evasão no curso de licenciatura em educação física de uma IES da rede federal, concluindo que a grande maioria é do sexo masculino, possuem renda familiar acima dez 10 salários mínimos e também exerciam alguma atividade profissional paralela ao curso. Concluíram, também, que a evasão média do curso é bem superior à média nacional e que o ingresso no curso se deu como segunda opção de curso no vestibular.” (P04, f.36)</p>
P05	<p>- “Na análise das trajetórias de licenciandos nas áreas de biologia, matemática, química e física, realizado por Rabelo e Cavenaghi (2016), também são observadas baixas taxas de conclusão. As autoras projetaram para os alunos ingressantes em 2009 as seguintes taxas de conclusão em 8 anos de observação: 42,57% em Biologia, 34,14% em Matemática, 20,46% em Física e 33,86% em Química. Assim, apontam que estas taxas se configuram como um dos principais fatores para a crescente dificuldade de oferta de docentes para atendimento ao sistema de ensino brasileiro nas disciplinas estudadas.” (P05, f.44)</p> <p>- “[...] percursos com problemas de transição: demarcados pelas dificuldades de complexos processos de passagem para a vida adulta e para o ensino superior; (vi) percursos com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida): trajetórias sempre problemáticas quanto à articulação entre a dedicação aos estudos e a vinculação a outras esferas da vida, principalmente do trabalho e do lazer; (vii) percursos com dificuldade de integração no ensino superior: percursos marcados por pouca integração institucional e relacional; e, finalmente, (viii) percursos com problemas nos modos de estudar: aqueles que demonstram dificuldades na gestão do tempo e à definição de métodos adequados aos padrões de exigência dos cursos que frequentam (COSTA; LOPES, 2008)”. (P05, f.54)</p> <p>- “Se por um lado, esse dado exclui a hipótese de que as evasões poderiam decorrer de programas em processo de desativação (notas 1 e 2), por outro, abre a possibilidade de questionarmos se justamente o rigor de um curso nota 5 não seria a razão do elevado índice de evasão aparente. É possível que a dificuldade de cursos nota 5 imponha um desafio maior aos estudantes para a conclusão de seus estudos, considerando que essa modalidade de mestrado demanda uma conciliação entre trabalho e curso, e que a bolsa talvez não faça muita diferença nessa realidade. De todo modo, esses resultados devem ser melhor analisados à luz dos programas de bolsas aos quais os bolsistas estavam vinculados, especialmente o PROFISICA e o PROFMAT, responsáveis esses por uma expressiva parcela dos alunos bolsistas nessa grande área. Essa análise, no entanto, foge ao escopo da presente pesquisa.” (P05, f.143)</p> <p>- “Se não é a baixa qualidade do curso, o que explicaria esse alto índice de evasão em cursos de alta qualidade? Uma hipótese já aventada é justamente o nível de dificuldade e rigor desses cursos que possivelmente seja incompatível com o perfil dos estudantes-trabalhadores, do mestrado profissional. Nesse sentido, tanto fatores individuais dos estudantes (por exemplo, desempenho aquém do exigido), quanto institucionais (por exemplo, processo de seleção inadequado e alto nível de exigências), possivelmente estariam interagindo e resultando nas altas proporções de evasão aparente. De todo modo, estudos adicionais são necessários para melhor entendimento desse comportamento.” (P05, f.146)</p>

	<p>- “Quanto às causas do padrão de evasão tardia no doutorado, uma possível explicação pode ser encontrada em Elgar (2003), que faz referência a ABD Syndrome (All but dissertation Syndrome), ou Síndrome de “tudo menos a tese”, que caracteriza a evasão tardia no doutorado, também presente no Canadá. De acordo com o autor, a literatura identifica entre as razões deste fenômeno uma orientação inadequada do aluno, objetos de pesquisa mal dimensionados e difíceis de serem administrados e financiamentos insustentáveis para as despesas de subsistência dos alunos, que garantissem a continuidade dos estudos.” (P05, f.179)</p>
<p>P06</p>	<p>- “Segundo Figueiredo e Salles (2017), no que tange à evasão no primeiro ano de curso, os resultados apresentados relacionam as causas da evasão aos seguintes fatores: lacunas na escolha do curso; fatores escolares; dificuldades pessoais; influência de amigos; oportunidades e desinteresse institucional e/ou governamental.” (P06, f.18)</p> <p>-“ Com 30% (trinta por cento) estão as Características Demográficas (idade, profissão, gênero, estado civil, naturalidade, etnia), Dificuldades Psicossociais ou Dificuldades de Relações ou Pouca Habilidade de Socialização ou Incapacidade de integração social do Discente, Hábitos de estudo [...]”. (P06, f. 42)</p> <p>- “[...] relataram que as razões para o abandono na Espanha podem ser decompostas em seis fatores distintos: “psicoeducacional, fatores evolutivos, familiares, econômicos, institucionais e sociais”. Porém, consideram que as causas mais importantes para o abandono estão associadas, dentre outras, à incompatibilidade com o trabalho, crise econômica, e às institucionais (dificuldades ambientais e docentes).” (P06, f.44)</p> <p>-“ [...] curso de psicologia, demonstraram que a evasão estava relacionada aos fatores individuais (baixa motivação; dificuldades de relações; baixo comportamento exploratório) e institucionais. No campo dos fatores institucionais, estão a interação com o docente e os currículos focados em áreas específicas.” (P06, f.45)</p> <p>-“ [...]enfatazaram a habilidade do docente e relataram que o docente tem que compreender quais são as necessidades dos discentes e as suas dificuldades no aprendizado e que para isso utilizem estratégias colaborativas de ensino.” (P06, f.50)</p> <p>- “[...] discentes do curso de computação e identificaram que a taxa de reprovação nos cursos introdutórios está relacionada à falta de motivação intrínseca, ansiedade, falta de expectativa futura, influências de colegas e a pequena habilidade do discente. “ (P06, f.54)</p> <p>- “[...]trataram a questão das dificuldades psicológicas e acadêmicas de discentes e sugerem a necessidade de ter serviços mais acessíveis e anônimos para atender dentro dos campus universitários e mencionaram a dificuldade financeira no Reino Unido para apoiar discentes com esses transtornos. Ressaltaram que as dificuldades não tratadas podem ter resultados negativos, como: baixo desempenho acadêmico, baixa saúde mental, satisfação reduzida com o estudo e acarretar na evasão”. (P06, f.55)</p> <p>- “[...] constataram que discentes com baixo poder socioeconômico têm maiores possibilidades de evasão do ensino superior. Outros fatores foram encontrados, como as dificuldades ou falhas acadêmicas e concluíram que discentes com trajetória de desempenho mais baixo torna mais fácil compreender a decisão pela evasão, porém, para os discentes com bom desempenho acadêmico não existe um modelo de prever a desistência existencial”. (P06, f.57)</p> <p>- “[...] relataram a questão da orientação e aconselhamento aos discentes que têm por hábito procrastinar em suas tarefas e que o baixo aproveitamento e as dificuldades de aprendizagem podem levar à evasão.” (P06, f.60)</p> <p>- “[...] destacou em sua pesquisa que os fatores associados ao baixo rendimento do discente são: as dificuldades financeiras, os desafios pessoais e a falta de possibilidade de licença do trabalho, com isso o tempo de dedicação é reduzido. Com isso, o discente que conciliou trabalho e estudo não conseguiu dedicar tempo suficiente aos estudos.” (P06, f.67)</p> <p>- “Ao correlacionar esses discursos nota-se que Breier (2010) relata em seu estudo que por dificuldades financeiras os discentes não chegam a apresentar o exame de qualificação. Já Botha (2016) associa as dificuldades financeiras ao baixo rendimento. Ainda nesse cenário, mas com uma perspectiva positiva, Haert et al. (2014) apresentam em seu estudo que discentes com bolsa de estudos têm mais possibilidades de conclusão. Assim como para Alabi, Seedat-Khan e Abdullahi (2019), em sua pesquisa, chamam atenção de que mesmo as mulheres entusiasmadas, mas por diversos fatores, por suas cargas de trabalhos dentro da família, apresentam maiores dificuldades.” (P06, f.69)</p> <p>- “Após serem levantadas as causas, foram validadas com os especialistas e realizada a ordenação via TOPSIS. Com os resultados, foi possível identificar as causas prioritárias após análise dos impactos. Em primeiro lugar, as Dificuldades</p>

	<p>financeiras seguido de Problemas pessoais dos discentes, em terceiro a Renda, em quarto os Atributos comportamentais do discente, em quinto os Problemas de saúde e em sexto a Redução da satisfação no estudo.” (P06, f.113)</p> <p>- “No campo das ações individuais, algumas soluções podem ser implementadas para mitigar a evasão. É necessário desenvolver programas que apoiem os estudantes em dificuldades, tais como acadêmicas ou emocionais. Quanto ao Fator Institucional, são distintos, mas na era digital, os docentes devem utilizar novas tecnologias para contribuir no ensino-aprendizagem e estimular os estudantes dentro e fora de sala de aula. Outro ponto essencial é criar currículos mais atraentes, trabalhando estudos de casos reais que aproximem os estudantes do mercado de trabalho.” (P06, f.113)</p>
P07	<p>- “ Os principais motivos para a evasão foram extraídos da análise de processos abertos na DPB/Capes para apuração de irregularidades. Dos 524 casos analisados, por meio do método Análise Textual Discursiva (ATD), foram encontrados 7 motivos principais, desdobrados em 13 subcategorias: (1) Pandemia; (2) Insatisfação, (2.1) Com o(a) orientador(a), (2.2) Com a instituição e/ou curso, e (2.3) Com os(as) professores(as) e/ou colegas de curso; (3) Finanças e Profissão – (3.1) Incompatibilidade financeira/profissional com o curso, (3.2) Valor da bolsa de estudo e (3.3) Dificuldade Financeira; (4) Indivíduo e família – (4.1) Questões pessoais e (4.2) Questões familiares e religiosas; (5) Desempenho/abandono; (6) Saúde – (6.1) Própria e (6.2) De familiar; e (7) Adaptação – (7.1) Deslocamento, (7.2) Compreensão e/ou posicionamento, e (7.3) Prazos. Por mais que alguns motivos tenham sido mais frequentes que outros, a maioria dos bolsistas (69%) apresentou mais de um, no mesmo processo analisado, indicando a multiplicidade de fatores causais para a evasão.” (P07, f.20)</p> <p>- “[...] as causas de evasão nos programas dessa instituição, que apontou dois posicionamentos diversos: para os coordenadores, estaria relacionada à situação pessoal ou à conduta dos discentes; para estes, além de fatores pessoais, as principais causas de evasão correspondem à dificuldade de conciliar atividade do curso e trabalho, e ao conflito com o orientador.” (P07, f.25)</p> <p>- “[...] com os motivos mais frequentes): as 20 palavras mais frequentes e as respectivas aparições foram: orientador (161), saúde (149), prazo (140) atividades (138), problemas (135), pesquisa (121), cidade (97), ansiedade (95), dissertação (94), depressão (90), defesa (87), desligamento (83), projeto (82), bolsa (78), falta (76), disciplinas (75), qualificação (62), período (61), tratamento (61) e desempenho (56). importa ressaltar que houve repetição de palavras” (p07, f.26)</p> <p>- “[...] quais sejam: adaptação, dificuldade, incongruência e isolamento. A adaptação é o ajuste social e intelectual que acontece na transição da escola para a faculdade. A dificuldade não deve ser atribuída a habilidades e experiências passadas, mas a não superação de obstáculos durante o curso. Quanto maior é o número de experiências satisfatórias, menor é o índice de evasão.” (P07, f.74)</p> <p>- “Foram propostas diferentes ações, tais como cursos, oficinas, grupos de apoio e espaços alternativos de estudo, priorizando um movimento dinâmico entre estudantes, cursos, unidades acadêmicas e administrativas. Esses dois exemplos demonstram a possibilidade de medidas de caráter pedagógico e de atendimento ao aluno podem ajudar a sanar dificuldades na retenção de alunos [...], ratificando a importância de um bom suporte institucional)”. (P07, f.76)</p> <p>- “Ressalta-se que, de todos os relatos sobre insatisfação com o orientador (61), 32 bolsistas alegaram dificuldades em lidar com prazos e 27 tiveram problemas de saúde, [...]. Desse total (61), 15 e 11 casos também demonstraram insatisfação com a IES/Curso e com professores/colegas.” (P07, f.126)</p> <p>- “Desse modo, o fator econômico pode influenciar, mas não é o elemento chave para a evasão. Alunos que visualizam a experiência universitária ligada com seu futuro enfrentam as dificuldades financeiras no curto prazo para terminar seus cursos [...] e talvez resulte em melhor empregabilidade, como apresentado no estudo do CGEE (2020).” (P07, f.132)</p> <p>- “Dos que alegaram não conseguir se dedicar integralmente ao curso (15), 7 também atribuíram suas dificuldades pessoais a um dos elementos anteriores (circunstâncias atípicas, não adaptação à cidade ou mudança física), enquanto somente apresentaram esta causa (dentro da subcategoria Questões pessoais)”. (P07, f.133)</p> <p>- “Embora em menor grau de aparição (11 de 260 – 4%), os transtornos relacionados à adaptação podem revelar a dificuldade em criar interação acadêmica/social.” (P07, f.139)</p>
P08	<p>- “Fatores referentes às características individuais do estudante: relativos às habilidades de estudo; escolha precoce da profissão, insatisfação com o curso, dificuldades pessoais de adaptação, incompatibilidade entre vida acadêmica e</p>

trabalho, dificuldade de aprendizagem, reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas, personalidade do estudante etc”. (P08, f.35)

- “Nos alunos que se evadiram pela escolha do curso, observou-se que era a segunda opção que realizaram ao fazer o ENEM. Sendo assim, por não ser o curso que gostariam, acabaram tendo mais dificuldades nas disciplinas, gerando muitas reprovações, por consequência, saíram do curso”. (P08, f.42)

- “[...] cursos presenciais e a distância possuem fatores de evasão distintos, como por exemplo, a dificuldade com a modalidade de ensino a distância (distanciamento). Nesse caso, os estudantes não estavam acostumados com a modalidade de ensino a distância, em que foi exigido autonomia do discente para realizar seus estudos e atividades, além de dificuldades com a plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além disso, esses alunos têm problemas de deslocamento estudantil, ou seja, por residirem em outras cidades, têm maiores dificuldades em chegar até o polo/IES para realizar as aulas/avaliações.” (P08, f.44).

- “[...] os motivos estão relacionados ao orientador - à falta disponibilidade, apoio e qualidade enquanto professor orientador. [...] outro motivo, a falta de respeito dos professores com os alunos, quando é exigido em excesso leituras de materiais relacionados às disciplinas e à dissertação. Também é realizada muita pressão do professor orientador para que o orientando produza artigos para publicações e critérios subjetivos de avaliação discente. O autor relata que, alguns alunos evadidos afirmaram ter sofrido grosserias por parte de alguns docentes, gerando problemas psicológicos, inviabilizando a sua continuação no programa. (P08, f.49)

- “[...] argumentam que, dificuldades no desenvolvimento da dissertação/tese estão associados à dificuldade no processo de orientação, a qual às vezes não ocorre como deveria: com feedbacks, instrução de ações, avaliação do conteúdo produzido, acompanhamento do desempenho do orientando. Os autores também afirmam que, não só os alunos devem ser os iniciadores de reuniões e monitoramento do progresso de seu estudo, mas o orientador também deve apresentar uma postura ativa no acompanhamento do seu orientando.” (P08, f.50)

- “ [...] motivos encontrados em sua pesquisa, destaca-se o estresse, problemas de saúde, depressão e problemas familiares. Destaca a dificuldade dos estudantes dos cursos de *stricto sensu* em conciliar o curso com o trabalho e as variáveis socioeconômicas e de caracterização do estudante (gênero, raça, estado civil, economia familiar e a escolaridade dos pais), e as variáveis relacionadas a IES (nota, tipo de modalidade do curso). (P07, f.50)

- “Nesse levantamento foi constatado que as causas de evasão em IES públicas e privadas são as mesmas. Os fatores dos cursos presenciais e ofertados a distância possuem certos fatores de evasão específico, devido à modalidade. Como um dos fatores de evasão presencial, identificou-se a dificuldades deslocamento até a IES, na modalidade a distância a dificuldade com o uso da tecnologia e adaptação a modalidade à distância”. (P08, f.52)

- “[...] é importante que ele saiba dosar a quantidade de avaliações aplicadas aos estudantes, pois se não cobra nenhuma atividade, o aluno entende que ele não precisa se dedicar e considera que a mesma é fácil. Por outro lado, se o docente realiza muitas avaliações e o estudante tem dificuldades com o conteúdo ministrado sem obter a nota para ser aprovado, no decorrer da disciplina o aluno perde o ânimo e desiste da disciplina.” (P08, f.77)

- “[...] Além disso, o Professor A comenta que “alguns destes alunos não entram em contato com o professor sobre as dificuldades”, dessa maneira, é uma tarefa complicada ao professor fazer com que esses alunos façam progresso.” (P08, f.81)

- “[...] Os respondentes foram questionados sobre as dificuldades que encontraram no decorrer das disciplinas, sendo que 16% dos alunos de Escrita Acadêmica em Inglês informaram que encontraram dificuldades para acompanhar o curso. Para 12% dos discentes evadidos de Métodos Estatísticos em Pesquisa Científica a dinâmica das aulas era muito maçante e cansativa. Enquanto 13% dos alunos de Metodologia de Pesquisa Científica afirmaram que as aulas eram muito teóricas e para 14% dos estudantes da disciplina de Filosofia da Ciência e da Tecnologia o conteúdo era excessivo.” (P08, f.94)

- “[...] discentes relatam dificuldades com a gestão do tempo, entre o desenvolvimento da pesquisa, disciplinas e vida pessoal. Nesse sentido, a Aluna 30 relatou: “Não consegui realizar a disciplina pois estava cumprindo minha licença maternidade e acreditei que conseguiria produzir neste período, mas não foi possível devido a demanda e cuidado com a nenê”. Para outros respondentes, a dificuldade foi a falta de concentração e entusiasmo para finalizar a disciplina.” (P08, f.100)

	<p>- “Ao analisar os relatos dos estudantes, observou-se que alguns dos discentes que realizaram a opção pela modalidade presencial estavam assistindo às aulas no formato remoto. Ou seja, ao analisar o comportamento dos estudantes do presencial versus o remoto, para identificar possíveis diferenças dos motivos de evasão, constatou-se que alguns dos alunos presenciais não estavam frequentando a sala de aula. Sendo assim, relataram as mesmas dificuldades que os alunos do modelo remoto.” (P08, p.114)</p> <p>- “Como desafios, os respondentes encontraram dificuldades de interação, observou-se nos logs de acesso que os alunos evadidos realizam pouca interação nos fóruns e chat, dificultando o conhecimento do professor em saber onde os alunos sentem maior dificuldade. Apontaram problemas na transmissão das aulas e principalmente as dificuldades em responder as chamadas. Observou-se nos logs ainda sobre a quantidade de avaliações, quando os estudantes não têm um bom desempenho e sabem que não vão conseguir a aprovação, abandonam a disciplina.” (P08, f.120)</p> <p>- “ [...] com o objetivo de identificar as faltas dos estudantes e comunicar o professor da disciplina para que entre em contato com esse aluno e verifique o motivo dessas faltas. Esse discente pode ter dificuldades com o conteúdo e estar com receio de perguntar, os feedbacks da tutoria podem estar demorando muito, desestimulando esses alunos.” (P08, f.122)</p> <p>- “ [...] Foi identificado o perfil dos estudantes evadidos bem como quais foram as principais causas que levaram estes estudantes a desistir, além do que poderia ter sido feito para evitar essa evasão. Destaca-se que a maioria dos estudantes evadidos relatou que desistiu por dificuldades em gerir o tempo. Muitos desses alunos estavam matriculados em outras disciplinas em seus respectivos programas, não conseguindo dar continuidade à disciplina transversal”. (P08, f.130)</p>
P09	<p>- “[...] Como possíveis causas destacam-se as associadas à cultura institucional, falta de comunidade de referência e o isolamento. (P09, f.3)</p> <p>- “[...] Como motivador da saída do aluno surge novamente a figura do orientador em 16 documentos, porém desta vez correlacionado com maior intensidade em diversos termos relacionados com assédio moral, dificuldades no relacionamento aluno-orientador e perda da saúde mental. [...] 45 (50,5%) respondentes preencheram o campo que solicitava contar qualquer coisa sobre a experiência do ex-aluno durante o curso. Novamente os termos relacionados com a orientação aparecem em primeira posição, dessa vez em 14 documentos, e relacionados novamente com termos do contexto de assédio moral, relacionamento aluno-orientador e saúde mental. ” (P09, f.67)</p> <p>- “principal e mais extensa pergunta da pesquisa foi inserida no ponto central do inquérito no item 11 onde o respondente pôde selecionar todas as alternativas que tiveram algum impacto no desfecho de seu curso, além de poder relatar livremente outros motivos. A partir da codificação desse item surgem as principais categorias-motivo: problemas com a orientação/orientador(a) e/ou coorientadores, problemas na execução do projeto, trabalho e limitações de tempo causadas pelo emprego, inflexibilidade e exigência de dedicação exclusiva, e dilema trabalho ou estudo. É importante ressaltar que essas categorias emergem em conjunto e estão diretas ou indiretamente ligadas à figura do orientador” (P09, f.65)</p>
P10	<p>“ [...] de total de 49 respostas, 24 estavam relacionadas a evasão por motivos pessoais” ligadas a situações como conciliação ou escolha entre cursos, horário de trabalho, distância entre o local de residência e de realização do curso.” (P10, f.30)</p> <p>- “ [...] diversas formulações, dentre os quais cabe destacar - dentro das causas externas - a necessidade de conciliação entre a academia e as atividades profissionais, que englobam ainda a organização e flexibilização da carga-horária além, de questões de ordem familiar. ” (P10, f.91)</p> <p>- “A indicação que os evadidos desempenham atividades remuneradas concomitante aos cursos é explicitada amplamente por 10 evadidos, [...] diante das dificuldades de administrar o mestrado juntamente ao trabalho, e este sugeriu: “me desligar do programa pois eu não conseguiria qualificar a tempo pagando poucos créditos”. (P10, f.92)</p> <p>- “Aos fatores internos - interligados a relação aluno/programa - observa-se que dois (2) respondentes apontaram dificuldades quanto à metodologia utilizada. O R07 aponta esse como motivo do desligamento; já o R02 complementa: “Apesar de alguns professores falarem que entendem a carga de leitura, trabalho era grande para o momento pandêmico e que deveríamos colocar a nossa saúde mental em primeiro lugar, muitos esgotavam ao limite os alunos, com demanda alta de leitura e fichamento de artigos em outras línguas e apresentação semanalmente. ” (P10, f.92)</p> <p>- “A ex-discente em questão, reporta-se aos fatos que configuram o percurso em que esteve vinculada a um dos PPGCI estudados. Outros pontos desta relação – não transcritos no dado - referidos pela mesma lhe geraram esgotamento</p>

<p>emocional e conseqüentemente foram contributos para as dificuldades do processo de evolução da dissertação e os pedidos de ampliação de prazo, sendo um deles para tratamento de saúde.” (P10, f.93)</p> <p>- “A evasão discente, a partir destas impressões, expõe duas causas para os casos ocorridos voluntariamente e compulsoriamente, respectivamente. Diante do perfil do aluno que desempenha atividade profissional, o desligamento ocorre pela dificuldade em conciliação de ambas (trabalho/curso de pós-graduação); já relativo à saída compulsória dá-se mediante a adversidades da relação do aluno com o orientador.” (P10, f.94)</p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do levantamento de dez produções do stricto sensu.

Legenda: f. (folha – localização na produção); NC (Nada Consta na produção analisada).

Quadro 07 – Análise de conteúdo de dez (10) dissertações e teses identificadas e levantadas no balanço da produção do conhecimento – 2016 a 2022, que tratam de indicadores de realidade e contradições em relação à política de expansão (X) evasão de alunos(as)

No.	Indicadores de realidade e contradições advindos da expansão do ensino superior (x) evasão de alunos(as)
P01	<p>-“A pressão sofrida pelos pesquisadores para aumentar a produção acadêmica, exercida pelas agências de fomento, tem gerado uma expansão sem precedentes da produtividade e da competitividade na Pós-Graduação (PG).” (P01, f.18)</p> <p>- “[...]nesse embate parece não ser errado afirmar que a grande motivação da expansão de ofertas de doutores visou a atender a demanda da própria pós-graduação.” (P01, f.24)</p>
P02	<p>- “[...]a expansão da educação superior no Brasil (Meta 12) terá por consequência um aumento na demanda por docentes qualificados para esse nível de ensino (Meta 13) e dependerá, para tal, da capacidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação em expandir a titulação anual de mestres e doutores no País (Meta 14).” (P02, f.27)</p> <p>- “[...]cinco eixos: 1 - a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio[...]”. (P02, f.37)</p> <p>- “[...]Ao comparar a média obtida anteriormente com a idade média dos brasileiros, 32 e 34 anos, respectivamente, concluiu que tais índices apontam para uma formação pós-graduada longa e tardia no Brasil, que deve ser revertida para patamares etários mais baixos, a fim de que haja renovação e longevidade suficientes para suprir as necessidades do país no processo de reposição e expansão de seus quadros atuantes na ciência e tecnologia. Isso se dá, tendo em vista, principalmente, os índices decrescentes de natalidade que contraem o número potencial de candidatos à formação pós-graduada brasileira e à crescente necessidade de quadros altamente especializados no país (2010, p.45).” (P02, f.38)</p> <p>- “[...]a modalidade Mestrado Profissional apresentou grande oscilação com dados inexistentes nos dois primeiros anos da série (2009 e 2010), com expressiva expansão de 2011 para 2012, e, brusco decréscimo nos anos finais da série.” (P02, p.f.4)</p> <p>- “No que tange a concessão de bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Brasil, nas modalidades Mestrado e Doutorado foi crescente, diferentemente da oscilação que ocorreu na modalidade Mestrado Profissional - com dados inexistentes em um primeiro momento, posterior expansão e queda acentuada nos anos finais do período estudado.” (P02, f.84)</p>
P03	<p>- “[...]Cabe destacar que se a política de expansão do ensino superior se baseia na ampliação do número de vagas e titulados, conhecer os fatores que estimulam a permanência e a evasão é fundamental para a concretização deste objetivo (SILVA, 2013)” (P03, f.26)</p> <p>- “[...]Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) ao mencionar</p>

que o programa tem objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior” (P03, f.29-30)

- “[...]tomando como parâmetro o nível de graduação que com sua expansão demandou a ampliação dos estudos, políticas e ações relacionadas ao fenômeno da evasão discente, torna-se oportuno suscitar o seguinte questionamento no âmbito da pós-graduação[...].” (P03, f.30)

- “Cunha (1974) retrata que no Brasil, no período de 1960-1965, as matrículas ampliaram em 67%, já no período de 1955-1960 o percentual de crescimento foi de 27%. O autor complementa que a expansão superou a capacidade estrutural existente no ensino superior[...].” (P03, f.34)

- “CAPES: Desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da nação.” (P03, f.37)

- “Percebe-se expansão na esfera privada, diferente do que ocorre na esfera pública. No entanto, detecta-se uma desaceleração no aumento do número de instituições no período de 2010-2015, no qual a variação relativa no setor privado foi de -1,5%, ou seja, uma redução do número de IES, [...]” (P03, f.38)

- “A expansão da educação superior também pode ser constatada por meio do número de matrículas. Com base nos dados do Anuário Estatístico do Brasil em 1908 havia 6.735 estudantes matriculados em IES. Em 1960, as matrículas chegavam ao número de 93.202 alunos. Já na década de 80 as matrículas discentes na educação superior resultavam 1.377.286 (NUNES, 2007).” (P03, f.38)

- “[...]a partir de 2005 distintos fatores influenciaram a inserção de instituições privadas, entre eles, expansão dos programas federais de empréstimo estudantil; uso do mercado acionário brasileiro para angariar fundos de investimento e introdução de um programa federal, pelo qual são dadas isenções fiscais a instituições privadas que fornecem bolsas de estudo para estudantes de baixa renda.” (P03, f.39)

- “[...]políticas de ingresso, inclusão e permanência, estimulou o governo federal a investir em ações que contribuíram para a expansão do ensino superior, das quais podem ser citadas: PNE; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); REUNI; Programa Universidade para Todos (PROUNI)” (P03, f.39)

- “[...]1º PNPG, abrangendo o período de 1975-1979. Este plano tinha por parâmetro a constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. Uma das metas do plano era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender em especial às demandas do ensino superior (BRASIL, 2010).” (P03, f.44)

- “[...]o PNPG do ciclo 2011-2020. O Plano está organizado em cinco eixos: 1) expansão do SNPG, primazia da qualidade, quebra da endogenia e atenção à redução das assimetrias; 2) criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3) aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I); 4) multidisciplinaridade e interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e temas da pesquisa; 5) apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.” (P03, f.45)

- “Oportuno evidenciar um fato recente que, possivelmente, contribuirá no alcance das expectativas de expansão do SNPG. Trata-se da oferta da modalidade doutorado profissional, instituída pela portaria n. 389 de 23/03/2017”. (P03, f.47)

- “No PNPG vigente, ciclo 2011-2020, efetua-se um apanhado estatístico detalhado do histórico de crescimento deste nível, cujos dados permitem concluir que há tendência de expansão.” (P03, f.54)

- “Observa-se uma expansão acentuada do número de estudantes a partir de 2007. Nos programas de pós-graduação vinculados à área de avaliação da Administração, Ciências Contábeis e Turismo, o total de discentes em 2016 era de 939. Destes estudantes, 706 estavam matriculados, dos quais: 199 em programa de doutorado acadêmico; 329 em mestrado acadêmico; e 178 em mestrado profissional.” (P03, f.59)

- “A CAPES interage diretamente no nível de pós-graduação do país e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da modalidade stricto sensu em âmbito nacional, bem como a representação e alcance de reconhecimento no contexto internacional (BRASIL, 2008).” (P03, f.63)

	<p>- “[...] i) a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira, fator este que influencia na distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; ii) identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG, o que possibilita orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.” (P03, f.64)</p> <p>- “[...] Isto a confere possível probabilidade de se protagonizar no contexto da pós-graduação nos próximos anos, visto sua abordagem incipiente no momento atual. Tal fato se dá pelas políticas de expansão que vem ocorrendo neste nível, por exemplo, na criação do doutorado profissional e ações visando à formação de um público específico, como os docentes da educação básica e os servidores de entidades públicas. Nesse sentido, o crescimento do SNPG, alinhado com a expansão de matrículas, poderá demandar o estabelecimento de ações que visem o não abandono, a permanência e a retenção discente.” (P03, f.68-69)</p> <p>- “Salienta-se também o fato de o programa estar preparado para mudanças nos processos de avaliação institucional, cuja responsável atual é a CAPES, visto que, com a expansão da pós-graduação no país, tornam-se latentes novos parâmetros de avaliação, entre eles a mensuração do índice de evasão como critério de desempenho.” (P03, p.188)</p>
P04	NC
P05	<p>-“Os resultados positivos do SNPG (aumento da oferta de programas e de discentes titulados), em função da grande expansão do sistema vivenciada desde a sua formação, talvez possam estar também entre as razões que ofuscaram, e continuam ofuscando, as perdas e defasagens entre o ingresso e a conclusão neste sistema.” (P05, f.21)</p> <p>-“É oportuna, portanto, uma atualização do conhecimento sobre as trajetórias de mestres e doutores, em razão (i) do intervalo temporal que separa as publicações anteriores, (ii) da expansão vivenciada pelo SNPG nas últimas duas décadas e das consequências associadas ao alargamento do público estudantil neste nível de formação, e (iii) da relevância atribuída a esse segmento da população na produção de ciência no País.” (P05, f.57)</p> <p>- “[...] Uma hipótese para esse trânsito mais intenso entre instituições na passagem do mestrado para o doutorado seria a grande expansão da oferta de programas de pós-graduação envolvendo um número maior de instituições, ocorrida nas últimas duas décadas. Com mais opções, os alunos teriam a possibilidade de diversificar sua formação frequentando distintas instituições.” (P05, f.192)</p>
P06	<p>-“Porém, somente é formalizada após a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como sua missão “desempenhar papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”. (P06, f.19-20)</p>
P07	<p>-“Caso permaneçam algumas estratégias traçadas pelo PNE, tais como expansão do financiamento por meio das agências oficiais de fomento e da oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, é razoável supor que a meta seja atingida dentro do prazo. Ressalta-se, contudo, que a EC nº95/2016 inviabiliza o pleno atendimento do PNE (DUTRA; BRISOLLA, 2020).” (P07, f.60)</p> <p>- “[...] Teve como diretrizes a elevação dos padrões de desempenho, o planejamento da expansão e a institucionalização do sistema de pós-graduação. Essa institucionalização foi uma das grandes contribuições do PNPG e repercutiu na forma de repasse de recursos da Capes.” (P07, p.62)</p> <p>- “[...] O programa DS/Capes vem sendo influenciado pelas variações da pós-graduação brasileira. Adotando, como recorte temporal, os anos de 2010 e 2018, percebe-se que a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação repercutiu no crescimento de mais de 74% do número de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado concedidas pela Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB) da Capes. Esse percentual refletiu, principalmente, no aumento do programa DS/Capes, que foi superior a 57%.” (f07, p.92)</p> <p>- “[...] gradativamente, as bolsas do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni/MEC) (BRASIL, 2021), que buscava ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, e, a partir de 2011, as bolsas do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF), o qual concedia bolsas de mestrado e doutorado a 12 instituições federais.” (P07,</p>

	f.92)
P08	NC
P09	NC
P10	NC

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do levantamento de dez produções do stricto sensu.

Legenda: f. (folha – localização na produção); NC (Nada Consta na produção analisada).