

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FELIPE VIEIRA GIMENEZ

**PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
STRICTO SENSU NA REGIÃO CENTRO-OESTE ENTRE 2009 E 2019**

Campo Grande, MS

2022

FELIPE VIEIRA GIMENEZ

**PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
STRICTO SENSU NA REGIÃO CENTRO-OESTE ENTRE 2009 E 2019**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel.

Campo Grande, MS

2022

Sxxxxp GIMENEZ, Felipe Vieira. 2022.

Permanência de egressos da pós-graduação em educação *stricto sensu* na região Centro-Oeste entre 2009 e 2019. – Felipe Vieira Gimenez. – 2022. f319;il.

Trabalho de Tese – (Pós-graduação em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2022.

Orientadora: Carina Elisabeth Maciel.

1. Pós-Graduação. 1.2. Permanência. 2.3. Egressos. 3. I. Gimenez, Felipe Vieira estudantil. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. III. Título

FELIPE VIEIRA GIMENEZ

**PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
STRICTO SENSU NA REGIÃO CENTRO-OESTE ENTRE 2009 E 2019**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Campo Grande, MS 05 de julho de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof.^a Dr.^a Margarita Victória Rodríguez (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof.^a Dr.^a Nadia Bigarella (Membro Titular)
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Prof.^a Dr.^a Solange Jarcem Fernandes (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito (Membro suplente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu pai (*in memoriam*), mãe e irmã que deram total apoio à concretização desta etapa em minha trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a oportunidade de estudar, conhecer e conviver com pessoas e mestres fantásticos!

Agradeço a minha orientadora que se tornou minha parceira e amiga nesta pesquisa, a Professora Doutora Carina Elisabeth Maciel, que com todo conhecimento, respeito e admiração profissional, apontou caminhos que enriqueceram esse trabalho tornando este momento possível de ser realizado. **MUITO OBRIGADO POR SUA ORIENTAÇÃO, OPORTUNIDADE, AMIZADE, INCENTIVO, CONSELHO, DIREÇÃO, MOTIVAÇÃO E APRENDIZADO!** Posso afirmar que tenho a melhor orientadora, tive esse privilégio!

Agradeço a todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPES/MB) pelas discussões e eventos partilhados com rigor científico desde 2014.

Agradeço, em especial, ao querido Pedro Laperuta, que com todo seu potencial e olhar atento organizou com muito esmero e dedicação tabelas e gráficos sobre a permanência. **MUITO OBRIGADO AMIGO!**

Agradeço aos secretários/as do Programa de Pós-graduação e a Coordenação por todo o auxílio e esclarecimentos durante o Curso de Doutorado.

Agradeço aos doutores professores, que compartilharam de sua sabedoria e experiência com a pesquisa durante as aulas, seminários e palestras.

Agradeço à comissão examinadora composta pela Prof.^a Dr.^a Margarita Victória Rodríguez – UFMS, Prof.^a Dr.^a Nadia Bigarella – UCDB, Prof.^a Dr.^a Solange Jarzem Fernandes – UFMS e Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves – UFPA pela leitura atenta, considerações, contribuições e sugestões valiosas e de muito aprendizado!

Agradeço à equipe das secretarias dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e Universidade de Brasília – UnB pela disponibilidade de informações a respeito dos egressos dos Cursos de Mestrado e Doutorado em educação e à Coordenação por aceitar o convite de participação nessa pesquisa com suas valiosas falas, observações, apontamentos, explicações e a total contribuição com os objetivos da pesquisa realizada!

Agradeço a toda a Equipe de Atendimento ao Cidadão da CAPES!

Agradeço aos participantes desta pesquisa, os egressos, por terem a disponibilidade e paciência em responder o questionário *on-line* com suas sinceras e valiosas contribuições!

Agradeço a minha família, pelo apoio, carinho e períodos de ausência.

“Só há para Marx uma coisa importante: descobrir a lei que rege os fenômenos de cuja pesquisa se ocupa. E não lhe interessa apenas a lei que os rege quando esses fenômenos revestem uma forma determinada e tem uma determinada relação, tal como podem ser observados num período dado. Interessa-lhe, além, disso, a lei de sua mudança, de seu desenvolvimento, quer dizer, de sua passagem de uma forma a outra, de uma a outra ordem de relações. Descobrir essa lei, investiga detalhadamente os efeitos através dos quais se manifesta na vida social...” ENGELS, 1977, p. 14.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). Tem como objeto de pesquisa a permanência de egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação da região Centro-Oeste dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado localizado na UFMS, UFGD, UFMT, UFG e UnB. O objetivo geral compreende analisar os determinantes da permanência de acordo com as respostas dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em educação da Região Centro-Oeste. A hipótese da pesquisa é de que a oferta de bolsas de estudo nos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* em educação – embora seja justificada como uma política de estímulo à formação de recursos humanos para o país caracteriza-se em uma estratégia para permanência e conclusão do egresso bolsista na pós-graduação *stricto sensu*. O recorte da pesquisa abrange o período entre 2009 e 2019. O trabalho envolveu o tratamento de informações com ênfase na pesquisa bibliográfica, documental e questionário semiestruturado. Os procedimentos adotados para coleta dos dados consistiram em etapa de revisão de literatura sobre o tema e conceitos utilizados na investigação, seguidos de procedimentos e aplicação de questionário a egressos e coordenadores dos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste. O materialismo histórico-dialético é o referencial teórico que embasa a presente pesquisa, determinando articulações e análise das categorias contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia, para compreender as transformações na educação superior no contexto da pós-graduação, considerando aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos. Na análise das informações, foi possível identificar 3 três categorias principais para permanência do egresso na pós-graduação em educação *stricto sensu* além da bolsa de estudos mencionada, são eles: a) os determinantes pessoais, b) as relações sociais e c) institucionais. Tomando como base a perspectiva dialética foi identificado, que a permanência de egressos da pós-graduação em educação na Região Centro-Oeste se materializa por meio de ações institucionais que interferem nesse processo e que o mesmo é multideterminado, por questões de ordem geopolítica, econômica, cultural, pessoal e classe social.

Palavras-chave: Pós-graduação. Permanência. Egressos. Centro-Oeste.

ABSTRACT

This study is part of the line of research on the History, Policies, and Education of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). The object of this research is the permanence of graduates of *stricto sensu* master's and doctoral postgraduate programs at UFMS, UFGD, UFMT, UFG, and UnB, universities placed in the Brazilian Midwest region. The research aims to analyze the determinants of permanence according to the answers of graduates from *stricto sensu* postgraduate studies (master's and doctorate) in Education in the Brazilian Midwest Region. The research hypothesis is that the offer of scholarships in master's and doctorate *stricto sensu* programs in Education –although it is justified as a policy to encourage the training of human resources for the country- is characterized as a strategy for permanence and completion of the *stricto sensu* postgraduate program by grant holders. The study covered the period between the years 2009 and 2019. The work included data analysis from bibliographic and documental research and a semi-structured survey. The procedures adopted for data collection consisted of a literature review stage on the topic and concepts used in the study, followed by procedures and application of a questionnaire to graduates and heads of postgraduate studies on Education in the Midwest region. Historical-dialectical materialism is the theoretical framework that supports this research. It leads to articulations and analysis of categories such as contradiction, totality, mediation, reproduction, and hegemony in order to understand the transformations in higher education in the context of postgraduate studies, considering educational, social, political, and economic aspects. As a result of the data analysis, there were identified three main categories for the permanence of graduate students in postgraduate programs in Education in addition to the scholarships: 1) personal determinants; 2) social relationships; 3) institutional reasons. Based on the dialectical perspective, it was identified that the permanence of graduate students in postgraduate education programs in the Midwest region is materialized through institutional actions that interfere with this process, which is multidetermined for geopolitical, economic, cultural, personal, and social class issues.

Keywords: Postgraduate studies; Permanence; Graduate students; Midwest Brazil.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em IES públicas e privadas no Brasil entre 1996 e 1997.....	61
Tabela 2 – Cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por categoria administrativa pública e privada no Brasil entre 1998 e 2002.....	62
Tabela 3 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes e titulados no curso de mestrado acadêmico em IES públicas e privadas no Brasil entre 1995 e 2001 – Mestrado (24 meses).....	67
Tabela 4 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes e titulados no curso de doutorado em IES públicas e privadas no Brasil entre 1995 e 2003 – Doutorado (48 meses).....	69
Tabela 5 – Cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por categoria administrativa pública e privada no Brasil entre 2003 e 2010.....	79
Tabela 6 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes, titulados no curso de mestrado acadêmico em IES públicas e privadas no Brasil entre 2003 e 2009 – Mestrado (24 meses).....	86
Tabela 7 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes, titulados no curso de doutorado acadêmico em IES públicas e privadas no Brasil entre 2003 e 2011 – Doutorado (48 meses).....	87
Tabela 8 – Cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por categoria administrativa pública e privada no Brasil entre 2011 e 2016; 2017 e 2018.....	101
Tabela 9 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes e titulados no curso de mestrado acadêmico nas IES públicas e privadas no Brasil entre 2011 e 2017 – Mestrado (24 meses).....	107
Tabela 10 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes e titulados no curso de doutorado nas IES públicas e privadas no Brasil 2011 e 2019 – Doutorado (48 meses).....	108
Tabela 11 – Bolsas concedidas pela Capes no Brasil e exterior entre 1952 e 1978.....	130
Tabela 12 – Quantidade de bolsistas beneficiários do Programa de Demanda Social da CAPES nos níveis de mestrado acadêmico e doutorado com histórico de investimentos no Brasil entre 1997 e 2018.....	141
Tabela 13 – Distribuição de bolsas concedidas nos cursos de Mestrado em educação (acadêmico) nos Programas de Pós-graduação entre 1995 e 2018.....	156
Tabela 14 – Distribuição de bolsas concedidas nos cursos de Doutorado em educação nos Programas de Pós-graduação entre 2002 e 2018.....	159
Tabela 15 – Distribuição dos investimentos da CAPES em bolsas e fomento na região Centro-Oeste – 2002 a 2018 (valores em R\$ mil).....	161

Tabela 16 – Número de estudantes matriculados e titulados no curso de mestrado em educação <i>stricto sensu</i> da região Centro-Oeste entre 2009 e 2019.....	178
Tabela 17 – Número de estudantes matriculados e titulados no curso de doutorado em educação <i>stricto sensu</i> da região Centro-Oeste entre 2009 e 2019; 2014 e 2019.....	179
Tabela 18 – Número de estudantes desligados e abandonos no curso de mestrado em educação <i>stricto sensu</i> da região Centro-Oeste entre 2009 e 2019.....	181
Tabela 19 – Número de estudante desligado e abandono no curso de doutorado em educação <i>stricto sensu</i> da região Centro-Oeste entre 2009 e 2019; 2014 e 2019.....	181
Tabela 20 – Média do tempo de conclusão, em meses, dos estudantes de mestrado em educação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Centro-Oeste segundo o ano de titulação, 2004 a 2018.....	187
Tabela 21 – Média do tempo de conclusão, em meses, dos estudantes de doutorado em educação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Centro-Oeste segundo ano de titulação, 2004 a 2018.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de pós-graduação em educação <i>stricto sensu</i> distribuídos na Região Centro-Oeste em IFES públicas federais.....	175
Quadro 2 – Respostas dos egressos no curso do mestrado e doutorado em educação – UFG e UFGD	214
Quadro 3 – Respostas dos egressos no curso do mestrado e doutorado em educação – UFMS.....	217
Quadro 4 – Respostas dos egressos no curso do mestrado e doutorado em educação – UFMT.....	218
Quadro 5 – Respostas dos egressos no curso do mestrado e doutorado em educação – UnB.....	219
Quadro 6 – Respostas dos egressos com relação à política de apoio e/ou acompanhamento no curso do mestrado e doutorado em educação.....	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Valores nominais das bolsas de mestrado acadêmico e doutorado.....	163
Gráfico 2 – Correção das bolsas de mestrado e doutorado segundo o IPCA de 2013 a 2021.....	165
Gráfico 3 – Média do tempo de conclusão, em meses, dos estudantes de mestrado em educação das IFES da Região Centro-Oeste segundo ano de titulação, 2004 a 2018.....	188
Gráfico 4 – Média do tempo de conclusão, em meses, dos alunos de doutorado em educação das IFES da Região Centro-Oeste segundo o ano de titulação, 2014 a 2018.....	190
Gráfico 5 – Tempo de dedicação no curso de mestrado e doutorado em educação nos Programas de pós-graduação da região Centro-Oeste: UFMS, UFGD, UFMT, UFG e UnB.....	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ABC – Academia Brasileira de Ciências

ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de ética em Pesquisa

CFE – Conselho Federal de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONEP – Conselho Nacional de Saúde

CPD – Centro Pedagógico de Dourados

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFAP – Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa

CONSECTI – Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação

CTS – ES – Conselho Técnico-Científico da Educação Superior

DPB – Diretoria de Programas e Bolsas no país

DF – Distrito Federal

DINTER – Doutorado Interinstitucional

DS – Programa de Demanda Social

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FAI – Fundações de Apoio Institucional

FAED – Faculdade de Educação

FAP – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação

FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás

FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

FAPERO – Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FOPROP – Fórum de Pró-reitores de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação
FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia
GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas
GEPPE/MB – Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar
GO – Goiás
GT 11 – Grupo de Trabalho Política de Educação Superior
IES – Instituições de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INCT – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA – Lei orçamentária anual
LULA – Luís Inácio Lula da Silva
MIDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC – Ministério da Educação
MINTER – Mestrado Interinstitucional
MS – Mato Grosso do Sul
MT – Mato Grosso
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS – Programa de Demanda Social
PIB – Produto Interno Bruto
PICD – Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PICDT – Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação
PPA – Plano Plurianual
PPGE – Programa de Pós-Graduação
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Parceria Público-Privada
PQI – Programa de Qualificação Internacional

PRINT – Programa Institucional de Internacionalização
PROAP – Programa de Apoio à Pós-graduação
PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROCAD/AM – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia
PROCAD/NF – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Ação Novas Fronteiras
PRODOUTORAL – Programa de formação doutoral docente
PROEJA – Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em
PROESP – Programa de apoio à educação especial
PROEX – Programa de Excelência Acadêmica
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDE – Programa doutorado sanduíche no exterior
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – RJ – Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC – RS Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC – SP Universidade Católica de São Paulo
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. ESTADO BRASILEIRO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> ENTRE 1995 E 2018	51
1.1 Políticas de expansão na pós-graduação <i>stricto sensu</i> no governo de Fernando Henrique Cardoso entre 1995 e 2002	52
1.2 Políticas de expansão na pós-graduação <i>stricto sensu</i> no governo de Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2010.....	72
1.3 Políticas de expansão na pós-graduação <i>stricto sensu</i> no governo Dilma Vana Rousseff entre 2011 e 2016 e governo Michel Temer entre 2016 e 2018.....	95
2. POLÍTICA DE BOLSA PARA ESTUDANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL E CENTRO-OESTE.....	114
2.1 Trajetória institucional da CAPES no Brasil: compreendendo melhor seu movimento histórico, político e social.....	115
2.2 Programa de Demanda Social na pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil: por trás da aparência dos números.....	138
2.3 Programa institucional de bolsa na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação no Centro-Oeste.....	153
3. PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO CENTRO-OESTE: IMPLICAÇÕES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS.....	169
3.1 Programas de pós-graduação em educação <i>stricto sensu</i> na região Centro-Oeste.....	173
3.2 Tempo médio de titulação em meses dos egressos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação: UFMS, UFGD, UFG, UFMT e UnB.....	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
REFERÊNCIAS.....	278
APÊNDICES.....	305

INTRODUÇÃO

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

A pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil constitui-se em um importante espaço de base na formação de pesquisadores, instituições de pesquisa, grupos de estudos, compartilhamento da produção científica nacional e internacional, ou seja, exerce um importante papel no espaço da produção do conhecimento cuja essência é a pesquisa científica para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Neste estudo, o termo “pós-graduação” será utilizado para se referir unicamente à pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Saviani (2001), no contexto brasileiro, tornou-se corrente a distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização. A pós-graduação *stricto sensu* – organizada sobre as formas de mestrado e doutorado – está voltada para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

A presente tese vincula-se à Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-graduação em educação dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande (PPGEDU/UFMS), sendo o mesmo aprovado com parecer consubstanciado do CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com o número do parecer 3.584.835, em 18 de setembro de 2019.

Durante o curso de Pedagogia – Licenciatura (2010-2013) na UFMS, a participação em grupos de estudos e pesquisas e como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram determinantes para continuar como pesquisador após a conclusão do curso em 2013. Em 2014, realizei a seleção para o curso de mestrado em educação na UFMS. Na oportunidade de aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior/Mariluce Bittar – GEPPE/MB coordenado pela Professora Doutora Carina Elisabeth Maciel foi o principal motivo para elaboração do projeto de pesquisa, tendo êxito e aprovação na seleção.

A principal historicidade do objeto da pesquisa teve início na apresentação dos resultados da pesquisa de mestrado em educação no ano de 2017. Na ocasião, buscou-se

analisar a bolsa permanência na UFMS como estratégia para favorecer a permanência dos egressos bolsistas dos cursos de graduação entre 2013 e 2015, em continuidade ao mesmo objeto de pesquisa – a permanência, a pesquisa seguiu para o curso de doutorado com ingresso no segundo semestre de 2017, na qual a pós-graduação *stricto sensu* no Centro-Oeste consiste na nova delimitação de pesquisa e que resultou nessa tese.

O GEPPE/MB integra o eixo 5 – Acesso e Permanência da Rede *Universitas/Br*, e está relacionado ao projeto de pesquisa aprovado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT – Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro – Oeste – Chamada FUNDECT/CNPq N 14/2014 PPP – MS.

A Rede *Universitas/Br*¹ caracteriza-se como uma rede de pesquisa que conta com integrantes de Universidades e de diferentes Instituições de Educação Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. A Rede congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sendo uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. (REDE UNIVERSITAS/BR, 2015, s/n).

A Rede nasceu e se estruturou desde o início dos anos 1990 a partir de projetos acadêmicos de pesquisa integrados, cujos resultados materializam-se em seminários, publicações coletivas, formação de grupos, núcleos e diretórios de pesquisa, constituição de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e formação de estudantes no âmbito da iniciação científica e dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado diretamente ligados aos pesquisadores da Rede. Assim, esse campo tem se destacado por suas produções concernentes à área de políticas na educação superior. (REDE UNIVERSITAS/BR, 2015).

O recorte temporal da pesquisa abrange o período entre 2009 e 2019, pois no levantamento dos dados percebeu-se que as datas de funcionamento dos cursos diferem

¹ Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

entre os programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste, assim foi considerado o acesso aos dados para manter a padronização no mesmo período investigado.

O locus da investigação encontra-se nos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Campo Grande; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Goiás; Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) Campus Cuiabá e a Fundação Universidade Federal de Brasília (UnB), localizados nas capitais dos estados, de Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT), Goiás (GO) e o Distrito Federal (DF), na Região Centro-Oeste somente nas Ies federais e públicas.

O objetivo geral consiste em analisar os determinantes da permanência de acordo com as respostas dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* em universidades públicas (mestrado e doutorado) em educação da Região Centro-Oeste.

Os objetivos específicos podem ser identificados neste estudo como: a) investigar as contradições do Estado brasileiro no contexto do modo de produção capitalista, que expressam interesses no desenvolvimento de políticas públicas educacionais para pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado das universidades públicas brasileiras; b) discutir o desenvolvimento da política de concessão de bolsas de estudos da CAPES para estudantes regularmente matriculados nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado em particular no Brasil e Centro-Oeste; c) analisar as respostas dos estudantes egressos titulados bolsistas e não bolsistas com relação à condição de permanência nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* das Universidades Federais do Centro-Oeste localizadas nos câmpus das capitais dos estados, de Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT), Goiás (GO) e o Distrito Federal (DF) e d) analisar as respostas dos coordenadores de Programas de pós-graduação *stricto sensu* dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado *stricto sensu* com relação à permanência dos seus egressos titulados.

O problema de pesquisa configura-se da seguinte forma: Quais os principais determinantes relatados pelos egressos a respeito de sua permanência nos cursos de pós-graduação em educação? O desenvolvimento das informações levantadas com relação a esta problemática apresentará elementos indicativos da importância da pesquisa sobre a

permanência de egressos na pós-graduação *stricto sensu*, pois, é um tema que envolve muitos processos desde o acesso do egresso as atividades acadêmicas até a permanência e conclusão do curso.

A escolha em pesquisar os Programas de Pós-graduação de mestrado e doutorado *stricto sensu* é justificada, primeiramente, por serem cursos cujo objetivo é a formação de pesquisadores e não curso de especialização ou aperfeiçoamento, como é o caso dos cursos *lato sensu*, pois ambos apresentam diferença na concepção, ingresso, organização, conclusão, formação dos profissionais e na forma operacional, segundo o educador Saviani (2000, p. 02, grifo do autor):

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de *extensão*, assumem predominantemente as formas de *aperfeiçoamento* e *especialização* e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possuem um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

A pós-graduação *stricto sensu* apresenta diferença no ingresso: seleção por meio de edital, nível (mestrado e doutorado); quanto à categoria de estudante: regular, especial, ouvinte e visitante, as linhas de pesquisa, diferentes modalidades de bolsas, agências de financiamento, estrutura curricular (disciplinas obrigatórias e optativas), missão e visão, composição do quadro docente, grupos de pesquisa, escrita da dissertação e tese e na forma operacional.

A importância de pesquisar sobre a permanência dos egressos na pós-graduação em educação requer a compreensão do conhecimento como sendo produção histórica social e cultural. Com base nessa premissa, foi desenvolvido o estado do conhecimento entre 2007 e 2018 sobre o tema em questão. A definição que mais se aproxima do exercício que desenvolvemos é de que:

[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo [...] (MOROSINI, FERNANDES, p. 155, 2014, *grifo nosso*).

O estado do conhecimento pode ser caracterizado como uma pesquisa de caráter bibliográfico, sendo necessário para todo início de pesquisa, pois é uma das pesquisas que consegue mapear e ao mesmo tempo debater a produção científica em diferentes áreas do conhecimento, destacando as principais contribuições, avanços e lacunas de um determinado tema de acordo com o tempo histórico em que foi escrito, pesquisado e publicizado.

Os descritores utilizados foram: pós-graduação, egressos e permanência. Justifica-se a escolha de tais descritores pela aproximação com o objeto de pesquisa e pela possibilidade de mapear essas produções analisando o escopo que a temática desempenha no cenário nacional. “Entendemos que a definição dos descritores/palavras-chave a serem pesquisadas é um dos momentos mais importantes [...], pois sua escolha implica diretamente no retorno dos resumos e da proximidade com o tema a ser pesquisado” (MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010, p. 04).

Há um grande número de produções no campo da educação para um levantamento bibliográfico dessa natureza, outro fator é a acessibilidade e representatividade enquanto produção qualificada, pelo acesso de divulgação, visto que, as teses, dissertações e artigos encontram-se disponibilizadas para *download* no site eletrônico.

O percurso da pesquisa estado do conhecimento iniciou-se na visita ao banco de dados da CAPES, tendo como referência o acervo de dissertações e teses produzidas entre 2007 e 2018. Esse levantamento auxiliou no processo de definição da problemática a ser desenvolvida na pesquisa, tendo em vista a pertinência e a necessidade da investigação sobre determinado objeto de estudo, como uma contribuição significativa para o campo científico.

Com relação ao objeto de pesquisa, as dissertações apresentavam como destaque o estudo com os egressos na pós-graduação como sujeito principal, e como objeto duas questões principais: a carreira profissional após a conclusão do mestrado e a avaliação da política do SINAES.

Ainda com relação às dissertações de mestrado, Costa (2016) pesquisou as implicações da pós-graduação na (re) definição da carreira profissional, um estudo dos egressos do mestrado em educação do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) entre 2007-2013 e Buttros (2016)

realizou um estudo exploratório sobre o acompanhamento de egressos da educação superior como critério de avaliação institucional na política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Foi possível identificar que as dissertações selecionadas se relacionavam à prática profissional dos pesquisadores/autores como justificativa e interesse pela pesquisa. Dessa forma, o que era uma atividade profissional passou a ser um desafio para ampliar o conhecimento sobre a temática.

Com relação ao objeto de pesquisa, as teses apresentavam como destaque o estudo com os egressos na pós-graduação como sujeito principal e, como objeto, três questões principais: a trajetória profissional, avaliação de perfil e inserção com o mercado de trabalho.

Foram selecionados trabalhos que tinham aproximação com a temática da pesquisa, destacam-se, nos trabalhos de teses, os seguintes objetos de pesquisa: Mattos (2012) pesquisou a trajetória profissional de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina com relação a sua inserção no mundo do trabalho; Oliveira (2014) estudou a trajetória profissional de mestres e doutores com relação às percepções de egressos titulados e Estevam (2007) avaliou o perfil de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação na formação docente e de pesquisador.

Em relação aos resultados das análises dos trabalhos selecionados, no concernente ao tratamento metodológico, os estudos mostraram referências na combinação de pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo e de base documental, bibliográfica, estatística, informações quantitativas, investigação coletiva, estudos de caso e entrevistas, dentre outros procedimentos, adotando, portanto, uma perspectiva de investigação que conjuga aspectos quantitativos e qualitativos.

Quanto ao enfoque teórico, nem sempre estavam claramente definidos, mas foi possível identificar as contribuições do materialismo histórico-dialético, outras baseadas em referências do campo da política social, sociologia, educação superior, formação de professores e temas relacionados à educação básica, educação profissional, privatização, mercantilização, neoliberalismo, economia e trabalho.

Havia outros aspectos que os pesquisadores se propuseram a investigar relacionados ao egresso sobre as contribuições dessa formação para sua trajetória profissional; verificando os impactos decorrentes em sua vida e contexto; abordagem da realidade pessoal, acadêmica e profissional dos egressos; interlocução dos Programas de

Pós-Graduação *stricto sensu* relacionados à formação docente, ou seja, foram investigadas as percepções de egressos, mestres e doutores titulados com uma abordagem próxima à realidade pessoal, social, acadêmica e profissional, envolvendo perfil e mercado de trabalho.

Costa (2016) investigou as implicações da pós-graduação nos processos de inserção e/ou reinserção que compõem a carreira profissional dos egressos do mestrado no período de 2007 a 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). As questões que nortearam a pesquisa objetivaram investigar a relação entre a titulação de mestre em educação na trajetória de emprego desses egressos, articulada a sua condição socioeconômica, formação acadêmica e experiências profissionais.

As contribuições das dissertações e teses selecionadas para este estudo, embora não fosse identificado qualquer estudo de caso que contemplasse especificamente a pesquisa com a permanência de egressos na pós-graduação *stricto sensu*, serviram de referência com relação a alguns aspectos teóricos metodológicos e tratamento da informação.

Em vários dos estudos referidos encontram-se indicações de que ao longo do tempo as políticas de fomento à pós-graduação e à pesquisa têm induzido alterações no perfil e na trajetória acadêmica do estudante, mas não se dispunham de análises ou mesmo informações atualizadas e abrangentes a esse respeito.

O estudo de Oliveira (2014) e Mattos (2012), que investigaram a trajetória profissional de mestres e doutores com relação às percepções de egressos titulados, trouxe informações sobre a trajetória e perfil dos discentes de mestrado e de doutorado, com recorte temporal 2010 a 2012, de pequena abrangência como um todo, data de menos de uma década, embora também tenha optado por um recorte específico de egressos, ambos elaboraram um estudo de caso tendo como foco um Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas e outro os egressos de cursos de mestrado oferecidos na Universidade Federal de Santa Catarina.

Em relação aos trabalhos identificados no estado do conhecimento, fazendo uma comparação referente à dimensão do campo de pesquisa, percebemos uma abrangência menor do objeto de pesquisa, posto que a pesquisa tenha caráter regional, pois abrange os territórios do MS, MT, GO e DF e não apenas local, como foi identificado nos trabalhos de dissertações e teses.

Esta pesquisa contribuirá de forma relevante, significativa e abrangente para o campo da pós-graduação *stricto sensu* da região Centro-Oeste, especificamente com relação aos programas de pós-graduação em educação, pois este estudo investigativo sobre egressos, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*, são escassos e na maioria das vezes atendem aos sistemas de avaliação ou se limitam a verificar a adequação entre formação e área de atuação, sem necessariamente questionar as condições de permanência e a titulação dos egressos na sua trajetória enquanto estudante e, até mesmo, o significado, a importância e o sentido da política de permanência para o sujeito, pois é sabido que é uma realização pessoal e profissional.

A pertinência da tese é o pioneirismo desta pesquisa na realização desse tipo de estudo, especialmente no programa PPGE da UFMS, que também foi estudado, além de outras IES que compõem a rede federal da região Centro-Oeste.

A literatura a respeito da política de permanência na pós-graduação *stricto sensu* demonstrou inconsistência de estudos e falta de abrangência nacional, local e regional. Existem muitos estudos de caso, relacionados mais ao perfil e à trajetória dos egressos, mas não identificam os processos de acesso e permanência no curso do estudante, deixando, assim, lacuna no entendimento dos motivos políticos, sociais, culturais e institucionais de permanência e titulação no curso.

A política² de permanência na pós-graduação *stricto sensu* desenvolvida neste estudo é entendida como política pública de caráter social que foi desenvolvida num determinado contexto histórico, social, político e econômico por meio de programas institucionais desenvolvidos pelo Estado, expressa sua singularidade no âmbito do sistema capitalista no contexto dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* materializada por meio da concessão de bolsa de estudos com recurso financeiro oriundo de agência de fomento à pesquisa científica, a CAPES, agência do Estado.

² Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Historicamente, é o Estado responsável direto pela implementação de políticas públicas, no entanto, existe o envolvimento de diferentes forças e interesses políticos que interferem na elaboração delas. As políticas educacionais para acesso e permanência são complementares e fundamentais para minimizar o processo de exclusão nesse nível de ensino.

Mesmo considerando que o Estado tem um importante papel nesse processo, é uma instituição que se origina das relações estabelecidas no meio social, sendo, portanto, produto das relações que as classes formam na sociedade civil. A existência dessa instituição pode ser compreendida a partir das relações concretas desenvolvidas ao longo da história.

Marx e Engels (2010, p. 135) relacionam a sociedade civil e o Estado:

[...] a sociedade civil o lugar onde se formam as classes sociais e se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho ou conjunto de aparelhos dos quais o determinam é o aparelho repressivo (o uso da força monopolizadora), cuja função principal é pelo menos em geral e feitas algumas exceções, de impedir que o antagonismo degenerem em luta perpétua (o que seria uma volta pura e simples ao estado da natureza), não tanto mediando os interesses das classes opostas, mas reforçando e contribuindo para manter o domínio da classe dominante sobre a classe dominada.

Gramsci (1989) entende a sociedade civil com uma esfera de relações entre indivíduos, grupos e classes sociais, que se desenvolvem à margem das relações de poder que caracterizam as instituições estatais. O Estado, nesse contexto, passa a ser o mediador na resolução de conflitos sociais, econômicos e políticos.

Sobre o Estado moderno, Minto (2006, p. 25) aponta que “o Estado é uma instituição que nasce como produto das relações de classes, cujas bases são as relações de produção, fazendo com que o desenvolvimento da civilização, a partir de então, se opere numa constante contradição”.

Segundo Marx (2010, p. 74), “O Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem prevalecer seus interesses comuns e em que se resume toda a sociedade civil de uma época”. Assim, Minto (2006, p. 37) corrobora: “Estado moderno surge, então, como “estrutura totalizadora de comando político do capital” e constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico”. Nesse sentido, o Estado contribui para atender aos interesses do capital.

Para Gramsci (2000, p. 331), “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados”.

A estrutura que se produziu no tempo histórico na sociedade é baseada nas relações, e o Estado enquanto instituição localizada nessa estrutura realiza o papel de financiador de determinadas políticas que têm como objetivo atender fins coletivos e individuais. Nessa perspectiva, o Estado opera mediante essa contradição: sendo o principal mediador dos interesses da classe burguesa, ao mesmo tempo é regulador dos conflitos entre o capital e trabalho na classe proletária, mas atua fortemente para a expansão do mercado nacional e mundial do capital.

Conforme Pinto & Balanco (2004), o Estado funciona como o grande organizador tanto da acumulação como da ordem capitalista na medida em que atua na construção de elementos institucionais e econômicos favoráveis à acumulação do capital. De modo geral, os principais instrumentos de atuação do Estado estão assentados na proteção à propriedade privada, na formulação e imposição das leis que criam os instrumentos legais para o cumprimento dos contratos e acordos que garantam a regulação do conflito distributivo e assegure maior rentabilidade ao setor privado. Nesta pesquisa, desenvolveu-se a premissa de que o papel do Estado, enquanto instituição, é determinado por contradições no seu interior que representam o principal meio da classe burguesa para garantir que sua ideologia permaneça na exploração dos serviços públicos e que a classe proletária aceite essa exploração.

Segundo a perspectiva de Poulantzas (2019), a elucidação dos princípios de explicação do Estado capitalista está longe de ter-se esgotado. A relação das estruturas políticas com as relações de produção descortina, com efeito, o problema da relação entre o Estado e o campo da luta de classes.

O Estado, na atual fase do capitalismo financeiro, tem-se apresentado com a função de resolver as crises econômicas, políticas e sociais. Nessa perspectiva, a pós-graduação em educação inserida no modo de produção do capital conduz à contradição do Estado, que não busca a valorização da educação, mas procura nela seus meios de exploração para superar as dificuldades de valorização do capital.

Toda e qualquer reivindicação – seja da mais elementar reforma financeira burguesa, do mais trivial liberalismo, do mais formal republicanismo à mais banal democracia – é simultaneamente punida como “atentado contra a sociedade” e estigmatizada como “socialismo” (MARX, 2011, p. 37).

A relação com a pós-graduação em educação é utilizar institucionalmente esse nível de educação como instrumento de acumulação e reprodução do capital por meio da inserção de investimentos privados em pesquisas, privatização, incentivos em áreas estratégicas que visem ao desenvolvimento econômico e colocando em prática estratégias para exploração da classe proletária e a luta de classes é o principal meio da contra-hegemonia.

“O Estado, como soma de todos os fenômenos políticos, ganha suas formas históricas das condições gerais das relações de produção na sociedade. Vale dizer, ele é função do grau de desenvolvimento das lutas de classe em cada formação social” (SADER, 2014, p. 92).

A concepção de Estado na tradição marxista opera “como instrumento de organização do consenso político que reproduz em todos os níveis as contradições sociais” (NETTO, 2006, p. 65-66). Na sociedade capitalista, segundo Marx; Engels (2010), a classe dominante – que é representada por uma pequena parcela da população – é uma classe que defende seus interesses em que o Estado faz a mediação e consequentemente deveria representar os cidadãos em sua totalidade.

Portanto, “A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 45). A burguesia foi revolucionária, produzindo forças produtivas mais poderosas e colossais do que todas as gerações passadas em conjunto.

Marx e Engels (2010) ressaltam na obra Manifesto do Partido Comunista³ que a sociedade civil é lugar em que se formam as classes sociais e onde se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho cuja função principal não é mediar os interesses das classes, mas reforçar e manter o domínio de uma classe dominante sobre a dominada.

Dessa forma, a sociedade política tem um papel fundamental no processo de conquistas e lutas por direitos sociais e na forma como se organizam por esse direito. Na organização histórica da sociedade civil e do Estado, nota-se uma ampla organização do Estado no oferecimento de serviços considerados direitos garantidos por lei, como a educação e não serviços de bens. Nesse entendimento, a educação é parte do processo

³ Escrito por Karl Marx e Friedrich Engels em 1948.

da formação humana e está relacionada direta e historicamente à sociedade burguesa, seja ela determinante ou determinada por uma classe dirigente.

Desse modo, entende-se que as ações de permanência na pós-graduação *stricto sensu* integram uma política pública de caráter social, com estratégia de proteção social e, portanto, indissociável do direito à educação. Nesta discussão, a permanência é problematizada para além da política institucional de bolsa, a qual é viabilizada por meio do pagamento de um valor mensal aos estudantes da pós-graduação *stricto sensu*. Essa política pública é uma das ações do governo federal, porém é preciso mencionar que outras ações e estratégias, em conjunto, contribuem diretamente para a permanência dos estudantes da pós-graduação, desde que sejam implementadas pelo Estado.

Segundo Behring & Boschetti (2011), a política social é vista como processo e resultado de relações contraditórias que são estabelecidas entre Estado e a sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo.

Com base no pressuposto de que o que marca uma conjuntura não é o tempo cronológico (FRIGOTO, 2011), mas os acontecimentos que a constituem, o movimento das políticas públicas e o papel do Estado em articulação com a sociedade civil são questões que serão caracterizadas nesta pesquisa e problematizadas com as políticas de permanência, ou seja, mesmo que o estudante tenha acesso à Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é preciso que ele tenha condições de permanência.

A política de permanência não deve ser analisada somente a partir de sua expressão como fato social isolado, mas situada como expressão contraditória da realidade localizada na totalidade da educação, história, economia, política e cultura, pois são elementos do universal que estão articulados e dissociá-los seria um equívoco.

Trabalha-se com a hipótese da tese de que a política de bolsa nos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* em educação – embora fosse materializada como uma política de estímulo à formação de recursos humanos para consolidar os parâmetros de excelência, pesquisa e desenvolvimento para o país – consiste em uma estratégia para permanência e conclusão do egresso bolsista na pós-graduação *stricto sensu*.

O sentido da pesquisa e da ciência é romper com a lógica do aparente e subjetivo e mostrar como as contradições podem ser concretas. A análise, o estudo e o aprofundamento de determinadas ações e políticas e programas do governo federal exige o entendimento de que determinadas políticas estão relacionadas às estratégias de hegemonia do capital, tal indicador auxilia a compreender o significado da política

pública, no sentido de identificar as forças políticas que estão organizadas e que interferem na configuração e resistência à determinada política pública social.

Numa perspectiva histórica, a pós-graduação aparece entrelaçada com os processos de transformação econômica, política educacional, social, educacional e cultural do país e expressa esse processo na especificidade de cada programa e nos cursos que carregam consigo características universais e locais.

Segundo Santos & Azevedo (2009), as políticas públicas para educação vêm sendo foco de pesquisas e estudos sistemáticos, essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade que trouxeram as políticas públicas para o centro da cena dos debates sociopolíticos, em particular os voltados para a negação dos direitos sociais e pela maioria da população.

Os cursos de mestrado e doutorado constituem um lugar privilegiado de produção do conhecimento, dada a centralidade que a pesquisa científica deve neles assumir. A partir do contexto histórico, de forma sintetizada, discutir-se-á a política pública no interior da pós-graduação brasileira e sua inserção no centro dos programas de pós-graduação, buscando mostrar importantes marcos na sua consolidação.

É possível compreender o movimento das políticas públicas na qualidade de conceito amplo e abrangente, entendendo-as enquanto ações públicas que tentam regular algum problema público, ou seja, problemas que surgem no bojo de uma sociedade e que têm relevância social.

Uma política pública pode ser regida por diretrizes que, a princípio, visem à garantia dos direitos sociais, mas durante seus processos de implementação, devido a diversos determinantes, suas ações podem findar por serem contrárias às diretrizes iniciais e reforçarem, por exemplo, as desigualdades socioculturais, o que repercute diretamente na garantia dos direitos sociais.

Durante os anos 1960 e 1970, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, segundo Serafim (2004), encontra condições favoráveis ao modelo de desenvolvimento do país, quando o regime militar, sobre a forte influência das teorias do desenvolvimento, como a do capital humano, elegeu como uma das metas nacionais a formação de recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento econômico do país.

Vessuri (1994) destaca que, historicamente, o financiamento estatal tem garantido relativa autonomia às atividades acadêmicas em conjunturas políticas democráticas, a escassez cada vez maior de recursos que obriga as universidades a desenvolverem novas estratégias na busca de financiamento advindo do mercado, o que

leva a outra configuração de alianças e de poder que termina por comprometer, em graus variados, a independência científica, direcionando objetos de estudo, investigações empíricas e, até mesmo, o produto final: o conhecimento.

Segundo Pochmann (1998), desde a década de 1980, há uma tendência mundial de remodelação dos sistemas educacionais de acordo com os moldes neoliberais de produção, em decorrência da desregulamentação do mercado de trabalho e da utilização desmedida do fundo público na iniciativa privada, tal ideologia interveio nos processos do sistema da pós-graduação, desvelando projetos em disputas que se localizavam no interior da política educacional desse nível de educação.

Os documentos do I (1975-1979), II (1982-1985) e III (1986-1989) do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG mostraram que a política de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, antes da década de 1990, enfrentava problemas de estabilização dos cursos o que gerou um conflito entre a expectativa gerada nos estudantes e candidatos à pós-graduação: as interrupções de projetos e trabalhos didáticos; a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes; técnicos e pessoal de apoio; e a impossibilidade de compromissos de prazo mais longo.

Essa situação reforçou a responsabilidade das instituições governamentais no duplo papel de criar e manter condições essenciais para pesquisa e uma produção de boa qualidade, ou seja, havia necessidade de criar uma estratégia política para correção das demandas e problemas da pós-graduação *stricto sensu*.

As políticas educacionais começam a ganhar força no Brasil a partir de um importante movimento, qual seja, a aprovação da LDB, na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996). Ao que se pode chamar de um importante projeto nacional de educação, mas que ao longo dos anos sofre barreiras no campo de sua materialização de políticas de Estado e governo, seja por via de financiamento seja pela ausência de um sistema nacional de educação do Brasil.

A Constituição Federal (1988), conhecida como a “Constituição Cidadã”, consolidou, segundo Santos (2011), várias conquistas de direitos e anunciou mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais, os quais ampliam os direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado.

Segundo Behring & Boschetti (2011), a análise da política sobre o enfoque dialético precisa considerar alguns elementos essenciais para explicar seu surgimento e desenvolvimento. O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento

e as estratégias de acumulação prevalentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas educacionais.

A dialética é o modo de pensar as contradições da sociedade, que se transforma de acordo com as leis do movimento, sendo capaz de apreender, a partir de suas determinações históricas sociais, o conhecimento da realidade social em sua totalidade, como crítica às contradições internas da totalidade da sociedade burguesa.

Marx (1980) identifica as questões políticas no universo das relações entre o homem e nas relações de produção. A definição desses conceitos é expressa da seguinte forma:

[...] O resultado geral a que cheguei e, que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondera a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário o seu ser social é que determina a sua consciência [...] (MARX, 1980, p. 301).

A política em Marx (1980) aparece interligada a produção social na vida do homem, que é um ser social e que está presente ao longo do processo histórico humano fundamentalmente como resultado dos conflitos entre as forças produtivas e as relações de produção existentes.

Na obra Manifesto, do partido comunista, Marx & Engels (2010, p. 45, grifo nosso) definem burguesia e proletariado⁴, ambas as classes que utilizaremos neste trabalho.

Por *burguesia* entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado. Por *proletariado*, a classe dos trabalhadores assalariados

⁴ Linden (2016, p. 89-90) explica sobre origem do termo proletariado no contexto de um novo significado. No final do século XVIII e começo do XIX, a palavra “proletariado” conheceu um ressurgimento. Inicialmente, ela foi usada de modo geral para descrever a situação das pessoas sem nenhuma propriedade além da honra. Os trabalhadores eram apenas uma parte dessa massa amorfa. De acordo com o nobre francês Adolphe Granier de Cassagnac, que escrevia nos anos de 1830, o proletariado formava o “nível mais baixo, o estrato mais profundo da sociedade”, que consistia em quatro grupos: “os trabalhadores, os mendigos, os ladrões e as mulheres públicas”.

modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

O materialismo histórico-dialético exposto por Marx é fundamental para elucidar que a questão social está relacionada com a perspectiva concreta das lutas sociais entre a burguesia e o proletariado para o enfrentamento do capital.

Marx & Engels (2010) destacam que “De todas as classes que hoje se opõem à burguesia, apenas o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As demais classes vão-se arruinando e por fim desaparecem com a grande indústria; o proletariado é o seu produto mais autêntico” (MARX & ENGELS, 2010, p. 55).

Os autores acima citados, em sua perspectiva de análise, mostram que é uma luta ininterrupta que se encontra disfarçada e aberta, e que os antagonismos entre a classe burguesa e proletariado são estabelecidos de acordo com o tempo histórico, criando outras condições de exploração e novas formas de luta.

Marx (2013), ao analisar a lei geral de acumulação capitalista, descreve os elementos constituintes para sua efetivação e, nesse detalhamento, menciona as formas de exploração que o capitalismo estabelece para extrair maior produtividade da força de trabalho.

A definição das políticas sociais, abordada neste trabalho, está relacionada às políticas da pós-graduação *stricto sensu* e tem como panorama a discussão da questão social que representa uma perspectiva de análise da sociedade, nesse sentido buscou-se compreender em que condições econômicas e sociais se desenvolveram às políticas de pós-graduação.

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983, p. 77).

A questão social expressa a contradição do modo capitalista de produção. Contradição, esta, fundada na produção e apropriação da riqueza gerada socialmente da seguinte forma: os proletariados produzem a riqueza, os capitalistas burgueses se apropriam dela, a classe de proletários não usufrui das riquezas por ela produzidas.

O Estado não é uma esfera neutra mediante os conflitos econômicos sociais, ele expressa os interesses particulares da burguesia, portanto, não representa a vontade universal.

Segundo Hofling (2001, p. 31), “as políticas **sociais** têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”.

Vieira (2009, p. 142-143, grifo nosso) define que:

[...] **política social** consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a **política social** é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção.

A política social surge no capitalismo com as mobilizações operárias de formas graduais e diferenciadas entre os países, pois dependem dos movimentos de organização e pressão da classe proletária, do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das correlações e composições que dão forma no âmbito do Estado. Entende-se que, a partir do século XIX, com o surgimento desses movimentos populares, ela é compreendida como estratégia governamental.

Segundo Neves (1999, p. 15)

Situar a educação como política social do Estado capitalista significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças qualitativas ocorridas na fase monopolista do capitalismo, tanto em relação à organização da produção quanto em relação às estruturas jurídico-políticas e às relações sociais globais. Significa, ainda, admitir que os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido.

O desenvolvimento das políticas educacionais, em determinada formação social, é materializado de forma concreta na sociedade capitalista, estando relacionado tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançado, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais, como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção e de acordo com a afeição do capital.

Essas observações apontam para o fato de serem as políticas campos de tensões. Elas constituem campos de tensão seja na formulação, onde se embatem projetos de concepção e objetivos, seja na sua implementação.

Os interesses muitas vezes são exercidos em nome da burguesia que efetivamente consegue sua vitória sobre a classe trabalhadora por meio do aparelho de

Estado. Não obstante, a luta entre as diferentes classes dominantes ocorreu historicamente no terreno pela disputa e controle da direção.

As políticas de Estado e de governo podem ser definidas segundo Oliveira (2011, p. 329, grifo nosso):

Considera-se que **políticas de governo** são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as **políticas de Estado** são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Para Sguissardi (2014f), as políticas de Estado são mais duradouras, principalmente porque seriam imunes aos interesses partidários ou particularistas e fruto do debate, supostamente democrático, quando da sua tradução em leis, programas de caráter universal. Nesse sentido, Draibe (2001, p. 17) define política pública:

[...] uma política pública, entendida então como a que se desenvolve em esferas públicas da sociedade — e não no plano privado e interno das instituições ou organizações da sociedade. Políticas dessa natureza não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não-governamentais de quaisquer tipos, sempre e quando preservado o caráter público acima referido.

Assim, é possível identificar, em cada política ou programa, sua estratégia de implementação, constituída primordialmente por decisões acerca de características ou dimensões de processo, tais como a dimensão temporal; os atores estratégicos a serem mobilizados nos diferentes estágios para apoiar a implementação do programa; os subprocessos e estágios pelos quais se desenvolverá a implementação da política (DRAIBE, 2001).

Para compreender o processo de permanência dos egressos titulados na pós-graduação, é necessário realizar uma leitura dialética desse processo de formação na educação brasileira, isso significa dizer que a análise desse fenômeno educacional em estudo pode ser compreendida plenamente quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação.

A composição desta tese tem como fundamento a contribuição do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883), seu fundador. É preciso considerar a análise sobre essa perspectiva marxista em três condições, que Netto (2003) descreve como: temos que levar em consideração novos processos, novas realidades, novos

fenômenos, que não foram contemplados na construção clássica da teoria marxista, depois, partir de uma análise rigorosa do estágio atual da dinâmica do desenvolvimento capitalista e manter uma interlocução com outras correntes teóricas.

O materialismo histórico apresenta-se como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional, contribui para o avanço do conhecimento, pois opera como instrumento de análise das políticas de permanência na pós-graduação *stricto sensu* sob o viés da teoria marxista, no qual serão utilizadas categorias do método que são contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia nos seus elementos de composição.

Alves (2005) explica e trata a categoria no âmbito da investigação científica como recurso que permite ao pesquisador captar o movimento do real. No caso da ciência da história existem as categorias centrais referentes à qualidade, quantidade, singular, universal, particular, contradição, totalidade, historicidade, modo de produção, capital, mercadoria, matéria e movimento, trabalho entre outras.

Dessa forma, observa-se que há um conjunto heterogêneo de categorias que acompanham o pesquisador e o objeto de pesquisa. Cabe ter uma reflexão crítica, pois a procura pelo material e toda a forma de abordar determinado tema se torna base conceitual para a pesquisa.

Segundo Marx (1996, p. 140),

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*.

O campo de pesquisa necessita ser novo e os dados empíricos de sua pesquisa precisa ter a parceria com os pressupostos teóricos. A elaboração de uma problemática e todo esse conhecimento elaborado deve ter um caráter que “[...] desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial” (GATTI, 2006, p. 26).

A pesquisa perpassa o campo empírico tendo como premissa a superação do aparente e subjetivo, buscará alcançar a todo o momento o movimento, a ligação resultante da relação dos contrários, ou seja, nas relações de classes, manifesta-se na contradição entre a burguesia e o proletariado no contexto da sociedade capitalista.

A categoria da totalidade concreta é entendida a partir da compreensão de que a realidade é a totalidade concreta, sob o princípio de que tudo está em conexão com tudo, a partir da compreensão de que a realidade é totalidade concreta, considera-se a pós-graduação em educação como processo vinculado às relações sociais, estabelecendo as relações internas desse movimento conectando um processo particular no outro.

A categoria mediação permite a compreensão do movimento dialético do ser social na sua historicidade. Posto que a pós-graduação esteja inserida, nesta pesquisa, como um desafio para apreensão dessa totalidade, da qual o homem opera nessa estrutura social em suas particularidades, é pensar no conhecimento e na intervenção dessas relações da sociedade burguesa, que refletem os problemas imersos ao campo social da educação até chegar aos embates e desafios como intervenção política.

A categoria reprodução revela que a sociedade capitalista produz e reproduz os seus próprios fundamentos seja econômico, cultural ou político. Um processo exclusivamente endógeno, conduzido inteiramente pela classe trabalhadora e pela classe capitalista, ou seja, há uma única relação social de produção: a relação capitalista.

Segundo Alves (2010), a noção de hegemonia foi criada no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço. Entretanto, nas últimas décadas surgiu uma nova abordagem da hegemonia, que tem como objetivo expandir a noção gramsciana para pensar a configuração social do capitalismo tardio e observar como se desenvolvem as disputas hegemônicas nesse novo espaço social.

Gramsci (1989) elabora sua noção de hegemonia, sendo considerado o teórico marxista que mais insistiu nessa questão e que deu uma grande contribuição ao marxismo.

O autor aponta que a questão da hegemonia não deve ser entendida como uma questão de subordinação ao grupo hegemônico/dominante; pelo contrário, ela pressupõe que se leve em conta os interesses dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que estabeleça uma relação de compromisso e que faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Entretanto, ele destaca que esses sacrifícios nunca envolvem os aspectos essenciais do grupo hegemônico, pois se a hegemonia é ética-política, ela é, também, econômica (GRAMSCI, 1989).

Hegemonia é central entre as preocupações de Gramsci (1989), em relação às possibilidades de as classes proletárias se tornarem protagonistas históricos, dotadas de vontade coletiva própria. A hegemonia se refere à capacidade de uma dessas classes,

que aspire a dirigir o conjunto da sociedade, de trabalhar os interesses do conjunto dos grupos subalternos, em termos de um projeto universal que contemple a organização e a participação relacionadas à política como dimensão pedagógica.

As categorias metodológicas que definem a forma de investigação e sua aplicação, e as categorias do conteúdo são específicas para cada pesquisa e são determinadas a partir de seus objetivos (KUENZER, 2010). As categorias de conteúdos podem ser agrupadas pelo pesquisador/a por meio da sistematização dos dados encontrados, nesta tese as categorias de conteúdo são acesso, permanência, Estado, políticas educacionais e educação superior.

A dialética⁵ da totalidade concreta não é um método que pretenda, ingenuamente, conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades: é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade.

A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade: é a teoria da realidade como totalidade concreta (KOSÍK, 1976, p. 44).

Numa perspectiva histórica, o autor Kosík (1976) destaca que a noção de totalidade concreta pode ser entendida como aquela que não constitui apenas o conjunto de todos os fatos, o aglomerado de todos os elementos, relações e processos, pois os fatos são conhecimento da realidade e são compreendidos no todo dialético.

Segundo Rodríguez (2004, p. 22), a perspectiva dialética possibilita explicar e compreender a historicidade dos fatos, pois “A análise documental oferece dados necessários para a pesquisa, a partir de documentos – registros, estatísticas, diários, atas, biografias jornais, revistas, entre outros.”

O problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética⁶ pode ser uma delas, assim como, mais especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista.

⁵ Segundo Konder (2007, p. 07) “Dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”.

⁶ [...] a dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras

É a dialética de Karl Marx (1818-1883), alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, que viveu em vários países da Europa no século XIX, apreendeu-se a construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, que está apresentado como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional da Pós-graduação *stricto sensu* que se pretende compreender.

Nessa perspectiva Marx (1996, p. 140) aponta que,

[...] meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

O método histórico-dialético tem como um dos principais elementos a interpretação da realidade, visão de mundo e a *práxis*. O caráter material se refere a como homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico é como eles vêm se organizando através de sua história.

O entendimento do real exige a busca das relações e dos processos que são constitutivos dos acontecimentos que expliquem a natureza de seu movimento. O conhecimento do real é visto como “um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese” (KOSIK, 1976, p. 42).

A escolha pelo materialismo histórico-dialético e as categorias de análise foram desenvolvidas na medida em que se considerou esse olhar teórico a principal maneira de analisar as etapas da pesquisa e as políticas da pós-graduação que consiste em um campo de disputas e tensões. O que definiu o referencial adotado foi a compreensão de que as condições materiais determinam a forma como os sujeitos e as instituições se organizam em uma sociedade e contexto específicos, nesse caso, a sociedade capitalista.

Pesquisar é uma atividade de investigação, assim, o percurso metodológico é o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento. E por meio da pesquisa científica

versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega esse conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. (PIRES, 1997, p. 84).

serão utilizados diferentes instrumentos os quais permitirão chegar a um resultado, respondendo assim à tese.

Segundo o entendimento da Capes “Vale ressaltar que egresso⁷ de pós-graduação é todo portador de diploma de pós-graduação [...]” (BRASIL, 2017, p. 03). Neste texto, utilizar-se-á o termo egresso em referência aos titulados que concluíram o curso, assim o termo estudante é utilizado na pesquisa quando o mesmo se encontra matriculado no curso e ainda não foi titulado ou não recebeu a titulação. Os estudantes evadidos e/ou desistentes não serão investigados nesta pesquisa. O conjunto de dados de egressos da pós-graduação compreende o período de 2009 a 2019.

A análise será desenvolvida com base nos referenciais teóricos e por meio dos resultados expressos nos números, mas que representam a materialização de políticas e programas na sua base material.

Pereira & Ortigão (2016) explicam que nas ciências humanas sociais, a relação entre os olhares quantitativos e qualitativos podem ser abarcados em uma lógica de análise macro/micro, ou seja, é preciso interpretar as relações para entender a lógica entre o universal e o singular, global e o local, específico e o geral.

Alves (2003) apresenta sua contribuição ao debate explicando que

[...] o singular é sempre uma forma de realização do universal. Logo, o singular refere-se, também, à escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente etc. O singular é manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhes uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis (ALVES, 2003, p. 28).

A investigação científica direcionada nessa perspectiva passa a desempenhar o papel de desvelar por meio da categoria singular o contexto social no qual o objeto está inserido. Por serem indissociáveis, o singular e o universal expressam as tendências históricas da organização social dominante, ou seja, sua expressão acabada é o modo de produção capitalista.

A investigação para definição do problema – revisão teórica para tratamento e análises das informações – foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, ambas realizadas a partir do registro disponível decorrente de pesquisas

⁷ Esse conceito é explicitado no capítulo 3 da tese.

anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, entre outros. Foram utilizados dados ou categorias já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (SEVERINO, 2007).

Nessa perspectiva, segundo André (2005, p. 30),

Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais. Pode se afirmar que há um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

A busca pela compreensão da realidade e o movimento dos processos individuais e coletivos que são estabelecidos a partir das relações com o capital, Estado, educação superior, práticas sociais, entre outros elementos presentes nas políticas de educação superior, não deixa dúvidas de que é o movimento de ir e vir, e na intencionalidade de explicar uma realidade e compreendê-la, para assim estabelecer as bases teóricas do estudo, pois “a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança” (WACHOWICZ, 2001, p. 3).

A análise do fenômeno educacional da permanência, na totalidade deste estudo, permite explicar os determinantes da sua materialidade histórica e, no pensamento marxista, a mesma pode ser compreendida a partir das análises sobre as categorias de método, já identificadas nesta pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em quatro etapas e de acordo com procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados. Este trabalho apresentará as implicações resultantes da utilização da pesquisa, cabe destacar que essa abordagem está localizada no movimento histórico da própria ciência.

A primeira etapa da investigação consistiu na coleta de informações dos discentes, por meio da Plataforma Sucupira que apresenta informações sobre os discentes dos Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* no período de 2004 a 2018. Reúne as informações apresentadas pelo Programa de Pós-Graduação de identificação do discente, tais como nome, nacionalidade, situação, nível, orientador principal e trabalho de conclusão, além de identificação do PPG e sua Instituição de Ensino.

A Plataforma Geocapes outra fonte de consulta, é uma ferramenta disponível para acesso à determinadas informações relacionados aos programas de Pós-Graduação

mestrado e doutorado (acadêmico e profissional) do Brasil, exibindo ao pesquisador mapas interativos, em escala de cores, a variação numérica do indicador que foi selecionado para cada município, Unidade da Federação ou país. Além disso, o aplicativo oferece opções de visualização de gráficos e de tabelas com dados referentes ao indicador em questão e *downloads* desses dados.

Como complementação das informações referentes aos discentes da pós-graduação *stricto sensu*, foi realizada uma solicitação de dados por meio do canal de acesso à informação Fala. BR⁸ – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, referente ao número de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (mestrado e doutorado acadêmico) entre 1994 e 1997, quantitativos de estudantes ingressantes, titulados, abandonos e desligamentos anterior ao ano de 2004.

Para coleta de dados e cruzamento de informações, foi necessária a utilização de mais de uma técnica para coleta das informações. As fontes primárias consultadas incluíram entrevista, questionários *online* no Apêndice 4 e 5. Por ser uma pesquisa regional optou-se pela aplicação e envio de formulário *online* por meio da plataforma do *Google Forms*, para que o maior número possível de egressos e coordenadores pudessem responder em qualquer tempo, hora e lugar.

Neste estudo, foi utilizado como fonte documental antecedente histórico dos Planos Nacionais da Pós-graduação (PNPG). O I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); IV PNPG (1990-2002), V PNPG (2005-2010) e o vigente VI PNPG (2011-2020); o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010); (2014-2024); Plano Plurianual – PPA (2016-2019); Relatório de monitoramento das metas do PNE e PPA identificando em cada um desses o objetivo, perspectivas e estratégias para a pós-graduação brasileira, perpassando os momentos de expansão significativa nesse nível de ensino.

Manual CAPES, edição comemorativa CAPES 50 e 60 anos, LDB, regulamentos e normas dos programas de pós-graduação em educação, teses, dissertações e periódicos, como fontes secundárias utilizamos as plataformas digitais Geocapes, Plataforma Sucupira e o acesso à informação por meio do Fala. BR.

⁸ A Lei Federal n.º 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação, preceitua que as informações referentes à atividade do Estado são públicas, exceto aquelas expressas na legislação.

Na segunda etapa da pesquisa, foram elaborados os instrumentos da pesquisa. Os questionários semiestruturados para os egressos titulados foram compostos de questões de múltipla escolha e abertas e o questionário dos coordenadores de programas de pós-graduação foi, predominantemente, de perguntas abertas. No concernente à entrevista, foi disponibilizada em formato *online*, porque utilizou-se a mesma plataforma de coleta das informações para ambos os sujeitos da pesquisa de forma gratuita, o *Google Forms*.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica utilizada de maneira idônea para coletar as informações da realidade dos egressos titulados nos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste.

Gil (1999, p. 128-129) apresenta os seguintes resultados que podem ser alcançados com o uso do questionário em detrimento das demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Na terceira etapa, foi enviado o questionário semiestruturados qualitativo *online* no *e-mail* para coleta de dados dos bolsistas egressos e não bolsistas das universidades investigadas, por meio da plataforma eletrônica do *Google Forms*, cuja coleta de autorização para realização da pesquisa foi por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que está na página *online* com as seguintes informações sobre a pesquisa: o detalhamento da pesquisa sobre guarda dos dados e materiais coletados na pesquisa, da previsão de riscos e desconfortos, dos benefícios diretos e/ou indiretos aos/às participantes da pesquisa, da divulgação dos resultados da pesquisa e aceite de participação voluntária na pesquisa.

A coleta de dados se deu via questionário *online* com recebimento das respostas por meio do *e-mail* entre os meses de setembro a dezembro de 2019. A amostra da

pesquisa foi constituída por 91 (noventa e um) egressos que responderam ao questionário de forma voluntária e 1 (um) egresso que não aceitou participar da pesquisa.

Não foi possível contabilizar o total de questionários enviados, uma vez que os envios se deram via secretarias dos programas de pós-graduação, porém têm-se como estimativa considerando o total de egressos titulados nos programas entre 2009 e 2019 1.773 no mestrado acadêmico e 661 no doutorado, responderam 4% dos egressos titulados.

Para complementação das informações, a princípio optou-se pela entrevista de 1 (um) coordenador/a de cada IES do Programa de Pós-graduação em educação do curso (mestrado e doutorado) totalizando 5 (cinco) coordenadores/as.

Justifica-se que aconteceram mudanças devido ao tempo, custos, a questão do trabalho do próprio pesquisador e a falta de disponibilidade de alguns coordenadores para entrevista presencial, sendo possível realizar uma entrevista com a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, em Goiás, que prontamente aceitou participar da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, sendo a entrevista gravada, transcrita e armazenada em arquivo digital, somente terá acesso às mesmas o pesquisador.

A coordenadora entrevistada realizou importantes contribuições para pesquisa, essa etapa foi concluída, pois essa IES foi a única da pesquisa em que os dados dos estudantes não estavam em formatos digitais, sendo necessário fazer a coleta no próprio local.

Na oportunidade, foi dada a autorização da secretaria do programa da UFG para a coleta do contato de *e-mail* dos egressos do programa para posterior envio do questionário.

Para finalização dessa etapa com os coordenadores das outras IES, foi enviado o mesmo questionário da entrevista com perguntas abertas por meio da plataforma eletrônica do *Google Forms* (formulário) aos coordenadores dos programas das IES UFMS, UFGD, UFMT e UnB. Assim, como já foi mencionado, optou-se pelo envio

online do questionário que foi respondido e, dessa forma, os coordenadores realizaram sua contribuição valiosa para pesquisa desta tese.

Na quarta etapa da pesquisa, foi realizada a sistematização e análise dos resultados encontrados. Analisaram-se as respostas dos questionários e da entrevista por meio da análise de conteúdo⁹ como técnica proposta pela Bardin (1977) cuja proposta foi empregada, uma vez que compreende as fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados. Bardin (1977) define que

[...] a análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor, o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo, como até então se admitia [...] (BARDIN, 1977, p. 114).

O uso da análise de conteúdo na área da pós-graduação em educação procura ser uma contribuição à pesquisa em educação no sentido de colocar à disposição do pesquisador esse importante procedimento de interpretação de dados coletados.

Refletir o contexto em que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi desenvolvida é pensar na história do desenvolvimento da ciência. Esse campo se constituiu como conhecimento sistematizado, construído historicamente pelo homem para conhecer a realidade e, dialeticamente, verifica-se que as demandas que incentivam a produção científica correspondem às necessidades de quem a produz ou de quem está interessado nessa produção. O conhecimento e a análise interpretativa do próprio conhecimento é, assim, uma construção que parte da realidade concreta, histórica e social dos homens.

Com relação ao método análise de conteúdo, Bardin (1977) esclarece que

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto a vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento [...] (BARDIN, 1977, p. 30-31).

⁹ A análise de conteúdo, instrumento de análise interpretativa, é uma das técnicas de pesquisa mais antigas - os primórdios de sua utilização remontam a 1787 nos Estados Unidos, e sua emergência como método de estudo aconteceu nas décadas de 20 e 30 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais, quando a ciência clássica entrava em crise (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 02).

Pode-se inferir que a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento e que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Nossa análise das respostas dos questionários e entrevista assenta-se nessa proposta metodológica.

Com relação às etapas, segundo Bardin (1977), a primeira etapa, denominada pré-análise, é a fase que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Compreende a realização de quatro processos: (a) a leitura flutuante (estabelecer os documentos de coleta de dados, o pesquisador toma conhecimento do texto, transcreve entrevistas); (b) escolha dos documentos (seleção do que será analisado); (c) formulação de hipóteses e objetivos (afirmações provisórias, que o pesquisador se propõe a verificar); (d) elaboração de indicadores (através de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que mais se repetem podem constituir os índices).

Com fundamento em Bardin (1977, p. 69, grifo do autor),

Os resultados obtidos após a realização do escrutínio e da codificação (frequências absolutas ou relativas) constituem dados «brutos»: As quatro dimensões que organizaram o sistema categorial: origem, implicação, descrição e sentimentos, são *variáveis empíricas*, que emergem dos dados do texto. O grau de estranheza (ideologia) e o conflito (vivido), são *variáveis construídas*. O objetivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos- e é esta a finalidade de qualquer investigação – que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto (BARDIN, 1977, p. 69).

A intenção é estabelecer uma relação dialética entre os dados empíricos coletados e o referencial teórico adotado nesta pesquisa que se concentra na teoria social de Karl Marx (1818–1883): “Uma rica tentativa de compreensão de um determinado sujeito investigador a fim de apreender os determinantes constitutivos de certa organização social – o capitalismo” (HUNGARO, 2014, p. 19) e os interlocutores do marxismo.

Dessa forma, na construção de determinadas variáveis empíricas a partir dos discursos dos egressos e entrevista com os coordenadores espera-se estabelecer uma conformidade com a teoria. As variáveis da permanência apontadas pelos egressos nos discursos foram identificadas em três categorias: institucionais, sociais e pessoais.

No âmbito da investigação, foi trabalhado com os sujeitos identificados segundo os critérios de inclusão nesta pesquisa. Definiram-se as principais características da

população alvo e acessível que são os sujeitos egressos matriculados e titulados em cada Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) *stricto sensu*, estudantes que durante o curso de mestrado acadêmico e doutorado obtiveram ou não financiamento, ou seja, foram bolsistas e não bolsistas.

Considerou-se o espaço geográfico em que ocupam, no território da região Centro-Oeste, as seguintes universidades federais: UFMS, UFGD, UFMT, UFG e UnB, e o atual coordenador/a de cada Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) *stricto sensu* das mesmas universidades, a fim de caracterizar geográfica e temporalmente esses sujeitos, na amostra, que podem interferir na qualidade dos dados assim como na interpretação dos resultados.

A tese está organizada em três capítulos, a fim de contemplar a permanência de egressos titulados na pós-graduação *stricto sensu* nos programas de Pós-graduação em educação da região Centro-Oeste das Universidades públicas federais.

Como parte introdutória, buscou-se apresentar a problemática da pesquisa, com o intuito de situar o leitor quanto ao histórico da pesquisa, bem como aos objetivos propostos, de acordo com a configuração assumida ao longo do estudo.

No capítulo 1, procurou-se levantar elementos que auxiliem na compreensão do processo de discutir e analisar o papel do Estado brasileiro enquanto instituição integrante do modo de produção da sociedade capitalista e seus determinantes no desenvolvimento de políticas de permanência na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

As análises tiveram como recorte temporal o período de 1995 a 2018, em especial, os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). Determinadas mudanças do bloco no poder, entre os governos mencionados, conferiram ao presente estudo sua relevância para o desenvolvimento do estudo sobre o Estado e a política educacional de permanência na pós-graduação *stricto sensu*, pois a adoção de determinada política, nesse nível de ensino da educação superior, é resultante de condicionantes associados a conflitos de interesses econômicos, políticos e estatais das frações de classe no bloco no poder.

No capítulo 2, o objetivo proposto é discutir as contradições do desenvolvimento do programa de concessão de bolsas de estudos da CAPES na lógica de reprodução capitalista nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado no nível Brasil e Centro-Oeste.

Para coleta dos dados dessa etapa, a ênfase se concentra em 1 (uma) linha de ação e fomento do governo federal da CAPES, ou seja, nos investimentos na formação de alto nível no país e exterior, por meio de concessão de bolsas a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico e doutorado) no Brasil, em especial a região Centro-Oeste, não foi contabilizado, nesta pesquisa, o número de bolsas concedidas no exterior por meio da política de internacionalização.

No capítulo 3, os objetivos foram identificar e analisar as respostas dos egressos titulados bolsistas e não bolsistas com relação à sua permanência e conclusão nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* das Universidades Federais do Centro-Oeste localizadas nos câmpus das capitais dos estados de Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT), Goiás (GO) e o Distrito Federal (DF), destacando os principais determinantes de permanência que favorecem a titulação deles no programa de pós-graduação em educação na qual se encontrou ou encontra-se vinculado.

Nesse capítulo, também foram analisados os questionários dos coordenadores dos Programas de Pós-graduação em educação *stricto sensu* do Centro-Oeste, a partir das respostas com relação à permanência e titulação dos egressos nos programas.

1. ESTADO BRASILEIRO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* ENTRE 1995 E 2018

Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos antagonismos não só não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal. O regime gentilício já estava caduco. Foi destruído pela divisão do trabalho que dividiu a sociedade em classes, e substituído pelo Estado (ENGELS, 1977, p. 190).

Este capítulo tem como objetivo discutir e analisar as contradições do Estado brasileiro no contexto do modo de produção capitalista, que expressa seus interesses no desenvolvimento de políticas públicas educacionais para pós-graduação¹⁰ *stricto sensu* nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado das universidades públicas brasileiras.

Apresenta-se o conceito de Programa de Pós-Graduação, entendido como um conjunto formado pelos cursos de mestrado e/ou doutorado acadêmicos ou de mestrado profissional de uma Instituição de Educação Superior (doravante, IES), atuantes numa mesma área do conhecimento – sua área básica –, que compartilham essencialmente o mesmo corpo docente e têm uma estrutura administrativa comum. Os programas são divididos em acadêmicos ou profissionais, de acordo com a natureza do(s) curso(s) (CAPES, 2015).

O recorte histórico-temporal para análise corresponde ao período entre 1995 e 2018, na gestão dos governos brasileiros de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e pós-golpe de Estado, na gestão de Michel Temer (2016-2018).

A importância dos governos para o desenvolvimento do estudo sobre o Estado e a política educacional na pós-graduação compreendeu os mandatos de FHC, Lula, Dilma e Michel Temer. Buscou-se, com base nos dados empíricos, compreender o movimento dos processos políticos e sua materialização no contexto universal e, nesse processo, denotou-se a necessidade da sua historicidade.

¹⁰ Esta pesquisa elege apenas os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos *stricto sensu*, devendo a expressão “pós-graduação” ser compreendida nesse sentido ao longo do texto. O trabalho não aborda as especializações ou pós-graduações *lato sensu* no país.

A pós-graduação *stricto sensu* deve ser entendida como espaço de articulação, produção, reprodução do conhecimento e formação acadêmica da sociedade civil. Deve-se compreendê-la como um espaço singular, sendo uma expressão da particularidade da relação com o indivíduo, cabendo a função de possibilitar a eles a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história, relativos às diversas áreas do conhecimento. Isso porque aquele discente singular é, na verdade, um ser social, devendo ser apreendido como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1983), que é uma universalidade histórica e social, concretizada por meio das práticas sociais, no mundo em que se exige sua materialização.

1.1 Políticas de expansão na pós-graduação *stricto sensu* no governo de Fernando Henrique Cardoso entre 1995 e 2002

Nesta seção, o objetivo é analisar como se materializou, na política educacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, referente à expansão dos cursos, o número de ingressantes e titulados considerando a totalidade das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas nos dois mandatos de governo de FHC, a fim de perceber a relação entre o movimento de expansão e consolidação de novos cursos e o modo de produção capitalista. Considera-se, nessa análise teórica, o papel do Estado como principal instrumento da hegemonia burguesa.

Segundo Ribeiro (2000) com o processo inflacionário, ao final da década de 1990, o Brasil tornara-se objeto de pressão das agências financeiras internacionais no sentido da fixação de uma política de contenção dos gastos públicos e de reformas que levassem ao “enxugamento” do Estado.

De acordo com Júnior e Sguissardi (2012), assistiu-se no Brasil a uma lenta e profunda mudança na cultura institucional da universidade pública, resultado das opções político-econômicas deliberada e conscientemente assumidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002).

Com o processo de globalização econômica, definiu-se um conjunto de mudanças, entre elas a Reforma do Aparelho do Estado. As ações visavam, principalmente, adequar a estrutura do aparato burocrático, com o objetivo de imprimir eficiência à gestão pública. Uma das ações prioritárias foi à descentralização administrativa, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais (OLIVEIRA; FONSECA, 2010).

Segundo Oliveira (2000) a reforma promovida na educação superior na década de 1990, caracterizou-se por uma reorganização das universidades que seguiu uma orientação política que se subordinava às regras do mercado mediante a competitividade por autofinanciamento, e por uma racionalidade técnica que levava a uma especialização das Instituições de Educação Superior (IES) em áreas de competência que visavam a potencializar os recursos para alcançar maior eficiência e competitividade.

Os movimentos na política econômica durante a década 1990 formaram terreno fértil para a materialização do neoliberalismo¹¹ no Brasil e seu aprofundamento, com a eleição de FHC.

Sobre o neoliberalismo, Harvey (2014) aponta que é em primeiro lugar uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integralidade do dinheiro.

Ferreira (2012) destaca que a política para a educação superior delineada nesse período propôs a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos. A redução drástica do financiamento das instituições públicas mediante o fundo público, no governo FHC, levou as universidades federais a voltar-se para as,

[...] atividades de prestações de serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas e assim elas passaram a enfrentar dois pólos de controle: o estatal e o do mercado [...]. A instituição pública passa [nesse contexto] a depender sutilmente da avaliação que o mercado faz da qualidade de seus “serviços” e efetiva-se uma verdadeira vinculação entre avaliação do mercado e volume de recursos financeiros que a instituição pública consegue captar, em geral, utilizando-se das fundações de apoio de caráter privado. (AMARAL, 2009b, p. 134-135).

¹¹ Os primeiros passos dos governos neoliberais foram materializados pelas condições criadas em 1979, quando o banco Central dos Estados Unidos, o *Federal Reserve System*, força uma elevação da taxa de juros para conter a inflação. Assim possibilitou que nos anos 1980, os governos neoliberais implementassem medidas de grande impacto que reordenaram as relações econômicas e sociais do mundo, de acordo com os interesses do capital financeiro. (MARTINS, 2009, p. 47).

Peroni (2003) corrobora que o Estado na perspectiva lógico/histórica aqui adotada tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base. Esta não se dá segundo a vontade do Estado, mas é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada.

A interpretação da crise do Estado, modelo utilizado para se elaborar o documento de reforma do Estado no Brasil, é uma tentativa de síntese entre os antigos paradigmas, que atribuíam um papel decisivo ao Estado, e o paradigma neoliberal. A crise do Estado tem três aspectos: uma crise fiscal, uma crise de modo de intervenção e uma crise de forma burocrática de administração do Estado. (PERONI, 2003).

Para Harvey (2014, p. 176):

O Estado, uma vez neoliberalizado, passa a ser o principal agente de políticas redistributivas, revertendo o fluxo que vai das classes altas para as baixas, presentes na era do liberalismo embutido. Ele o faz antes de tudo promovendo esquemas de privatização e cortes de gastos públicos que sustentam o salário social. Mesmo quando a privatização parece favorável às classes baixas, seus efeitos de longo prazo podem ser negativos.

O Estado neoliberal promove responsabilidades e investimentos pessoais com relação às áreas sociais principalmente no que diz respeito à saúde, educação e cultura, o que leva a população a aderir aos seguros-saúde e educação privada cujos lucros dessas empresas são exorbitantes, induzindo à privatização e à mercantilização desses bens e serviços à população.

Segundo Peroni; Oliveira; Fernandes (2009, p. 763):

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa.

As reformas e políticas de educação superior no governo de FHC foram marcadas pela concepção neoliberal. Lima (2011) afirma que no Brasil desencadeou-se uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica e também no campo dos direitos sociais, conquistados pelas lutas históricas

da classe trabalhadora, o que gerou um aprofundamento da mercantilização da educação, particularmente da educação superior. Destacam-se dois movimentos dessa política:

[...] a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (LIMA, 2011, p. 87).

A Reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso, iniciada em 1995 que se estabelecem todas as diretrizes e a concepção de um Estado gerencial, no qual a privatização e a terceirização assumem elementos centrais.

A estratégia então após a nomeação de Luiz Carlos Bresser-Pereira como Ministro do Ministério da Administração Federal foi à elaboração, no primeiro semestre de 1995 do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e a emenda constitucional da reforma administrativa, tomando como base as experiências recentes em países da OCDE, principalmente o Reino Unido, onde se implantava a segunda grande reforma administrativa da história do capitalismo: depois da reforma burocrática do século passado, a reforma gerencial do final deste século.

A solução para os grandes problemas brasileiros não era substituir o Estado pelo mercado, como a ideologia liberal propunha, mas reformar e reconstruir o Estado para que este pudesse ser agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional. Dessa forma, no MARE, não demorei em fazer o diagnóstico e definir as diretrizes e os objetivos da minha tarefa. (PEREIRA, 2007c, p. 34).

Três instituições organizacionais emergiram da reforma: as “agências reguladoras”, as “agências executivas”, e as “organizações sociais”. No campo das atividades exclusivas de Estado, as agências reguladoras são entidades com autonomia para regulamentarem os setores empresariais que operem em mercados não suficientemente competitivos, enquanto as agências executivas ocupam-se principalmente da execução das Leis. (PEREIRA, 2001b).

A reforma do Estado que, segundo Chacon e Calderón (2015), esteve orientada à adoção de um modelo de administração pública gerencial, claramente definido no documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), buscando aumentar a governança do estado brasileiro.

Com fundamento em Pereira (1996a, p. 10),

A administração pública gerencial emergiu, na segunda metade deste século, como resposta à crise do Estado; como modo de enfrentar a crise fiscal; como estratégia para reduzir custos e tornar mais eficiente à administração dos imensos serviços que cabem ao Estado; e como um instrumento para proteger o patrimônio público contra os interesses do *rent-seeking* ou da corrupção aberta. Mais especificamente, desde os anos 60 ou, pelo menos, desde o início da década dos 70, crescia uma insatisfação, amplamente disseminada, em relação à administração pública burocrática.

Destaca-se também na proposta que a política para a educação superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione o montante das verbas que recebem a uma avaliação de desempenho e, especialmente, ao número de alunos que efetivamente formam às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam.

Além disso, a proposta incentiva que o Estado amplie seus investimentos em CT&I¹² (Ciência, Tecnologia e Inovação), usando os recursos orçamentários e outras fontes como a privatização, o financiamento internacional e novas parcerias com o setor privado.

Se a educação é à base do novo estilo de desenvolvimento, o que lhe garante dinamismo e sustentação é o progresso científico e tecnológico. [...] Para chegarmos a isso, é fundamental estabelecer uma verdadeira **parceria entre setor privado e governo, entre a universidade e a indústria**, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. O governo dará especial atenção à formação de quadros altamente qualificados, aperfeiçoando o nosso sistema universitário. Outro passo importante é a **expansão seletiva do sistema de bolsas de estudo, no exterior e no Brasil**, e o efetivo aproveitamento desses recursos humanos indispensáveis para o progresso do país. (CARDOSO, 2008, p. 118, grifo nosso).

Nota-se que o discurso sobre a educação no governo de FHC estava alinhado às propostas com o setor privado, governo, universidade e indústria, bem como a expansão das bolsas de estudos, porém de forma seletiva evidenciavam uma política gerencial de

¹² A institucionalização da política de CT&I (PCTI) no Brasil ocorreu no contexto posterior à II Guerra Mundial, com a criação do CNPq, em 1951. Nesse período, as bases fundacionais do moderno aparelho de Estado brasileiro já estavam lançadas. É também nesse momento que os provedores dos fundamentos cognitivos do projeto desenvolvimentista latino-americano começavam a se dar conta de que alcançar o desenvolvimento econômico unicamente por meio da acumulação de capital seria tarefa ingrata de se perseguir. O desenvolvimento tecnológico começava a ganhar espaço como argumento de necessidade para a política estratégica do Estado moderno desenvolvimentista. (OLIVEIRA, 2016, p. 131).

resultados. Nesse processo, há também uma desresponsabilização do Estado no fomento às pesquisas, pois a proposta é que o maior investidor seja o setor produtivo.

No documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado¹³” (1995, p. 12) fica expresso a seguinte concepção,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dado à existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

Na prática reformar o Estado significou transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Segundo Martins (2009) dois aspectos podem ser tomados como facilitadores da implantação do projeto neoliberal. No plano econômico, as políticas keynesianistas se demonstraram incapazes de recuperar o ritmo de crescimento da economia capitalista mundial e manter o controle sobre o processo acelerado de financeirização da economia, depois das medidas de elevação da taxa de juros e da liberalização dos fluxos de capitais tomadas pelos Estados Unidos.

No plano político, as organizações de esquerda mostravam-se incapazes de oferecer saídas que aglutinasse uma parcela significativa da sociedade, tendo crescimento das forças políticas mais conservadoras e identificadas organicamente com o capital financeiro.

No governo de FHC também foram introduzidas medidas de reestruturação para a educação superior e universidades públicas. Vale destacar: a) Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-

¹³ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada. (BRASIL, 1995).

Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado e b) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vários vetos que explicitaram a transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade no financiamento da educação, que possibilitou, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas.

Destaca-se nesse cenário a Pós-Graduação, como parte integrante da educação superior, é alcançada também por uma redefinição passaram a configurar novas relações com o Estado, sociedade, empresa e universidade. Sguissardi (2009c, p. 155-156, grifo do autor) menciona que,

[...] o crescimento a cada dia maior do chamado “modelo neoprofissional” das *universidades de ensino ou escolas profissionais*, e consequente definhamento do modelo *neo-humboldtiano*, isto é, das *universidades de pesquisa* ou que associariam ensino-pesquisa (e extensão). São suficientes também para demonstrar a tendência, não à passagem de uma universidade autônoma para uma universidade *heterônoma* – como estaria o correndo em países como Canadá [...], Austrália [...], Argentina [...] –, mas de uma universidade com autonomia, no caso das estaduais paulistas e das privadas, e sem autonomia, no caso das federais, demais estaduais e municipais, para uma universidade *heterônoma e competitiva*.

Assim, a postura de diversificação das universidades também deu abertura à política de expansão do setor público, estabelecendo para isso novos acordos de cooperação junto com a União, Estados e Municípios.

Amaral (2003a) destaca importantes práticas que marcaram a educação superior e a pós-graduação no país, e o papel do Estado neste contexto, redefiniu novos rumos e a forte presença do ajuste neoliberal da economia. A política FHC concretizou-se com o sucateamento do segmento público, o que culminou para redução do financiamento do governo federal.

De acordo com o *Boletim de Dados Físicos e orçamentários das IFES*, a “década de 80 foi marcada pelo agravamento da situação política e econômica do País. A preocupação com a manutenção de programas da área social – educação, sobretudo – foi aos poucos desaparecendo. Esta atitude **comprometeu seriamente o desenvolvimento das Universidades**, instituindo cortes nos investimentos em educação e ciência e tecnologia”. (AMARAL, 2003a, p. 169, grifo do autor).

Com relação as política de fomento a pesquisa para pós-graduação na formação de pesquisadores nesse período de FHC, Oliveira; Bianchetti (2004) identificaram que a primeira mudança na proposta com relação à Reforma do Estado foram pensadas e

efetivadas em articulação com o Ministério do Trabalho, Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Administração e Reforma do Estado.

A segunda é com relação à transformação das universidades públicas e institutos de pesquisa em organizações sociais. Com esse artifício jurídico/político seria possível induzir essas instituições de pesquisa a disputar os recursos do governo e do setor produtivo para o financiamento das suas investigações. Isso as obrigaria a desenvolver pesquisas de acordo com os interesses das empresas e do governo, aspecto que as levaria a perder ou a ser invadidas na sua autonomia na definição dos temas e questões fundamentais de pesquisa. (OLIVEIRA; BIANCHETTI, 2004).

Entre as iniciativas oficiais para redução do financiamento federal da educação superior, no caso das IFES, durante o governo FHC, por iniciativa do MEC, foram feitas várias tentativas de aprovar, no Congresso Nacional, emendas constitucionais ou Leis ordinárias que promovessem a autonomia, em lugar da autonomia de gestão financeira (constitucional), que autorizaria as IFES a arrecadarem fundos de qualquer natureza, na ausência do financiamento estatal (constitucional). “Além disso, visando compensar a desobrigação do Estado com a plena manutenção das IFES, incentivou-se a criação das Fundações¹⁴ de Apoio Institucional (FAI), entidades privadas no interior dos *campi* universitários”. (SGUISSARDI, 2006a, p. 1031).

Outra mudança proposta é nos mecanismos de fomento à pesquisa de forma a induzir maiores investimentos do setor produtivo em P&D. Esse processo é implementado mediante a criação dos Fundos Setoriais – no governo FHC foram criados 14 Fundos com o objetivo de aumentar os recursos para C&T e como meio de indução à pesquisa em áreas consideradas estratégicas – e da Lei de Inovação, que condicionam o repasse de verbas à contrapartida das empresas. (OLIVEIRA; BIANCHETTI, 2004).

¹⁴ Entre as personalidades jurídicas existentes, há associações, sociedades, fundações, organizações religiosas e partidos políticos. Dessas, duas são próprias do Terceiro Setor: associação e fundação. Vale lembrar que as sociedades caracterizam-se pelo exercício de atividade comercial ou empresarial com finalidade econômica ou lucrativa. As organizações religiosas e os partidos políticos não se enquadram como instituições pertencentes ao Terceiro Setor porque são regidas por legislação específica. Em comparação com as associações, as fundações obedecem a critérios mais rigorosos para sua constituição, funcionamento e extinção. (IDIS, 2009).

Sguissardi (2006a) pontua as características da reforma que deram formato e orientação às políticas seguindo concepção neoliberal de universidade na educação superior:

a) a gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de avaliação, regulação, controle e credenciamento; b) o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos; c) a indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas; d) a valorização da qualidade acadêmica em molde administrativo-gerenciais e empresariais: produto, custo/benefício; e) o incentivo à competição intra e interinstitucional; f) a manutenção das IFES sem autonomia de gestão financeira e as tentativas de aprovação de instrumentos legais que instituísem um modelo de autonomia distinto do constitucional, isto é, autonomia financeira em lugar da autonomia de gestão financeira; g) o implemento à diversificação das fontes de financiamento, mediante, entre outras medidas, a criação de FAIs (Faculdades Adamantinenses Integradas), a cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias e doações da iniciativa privada; h) o implemento à diferenciação institucional – universidades de ensino, em especial –, além de carreira docente por instituição, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica (vide GED). (SGUISSARDI, 2006a, p. 1037-1038).

As teses apresentadas por Sguissardi (2006a) apontam o quanto a universidade brasileira se ajustou aos parâmetros do Banco Mundial. O autor acrescenta que é forte a tendência de que as universidades que desenvolvem pesquisas estejam se tornando universidades *heterônomas*, isto é, cuja agenda de pesquisa e de criação de novas carreiras obedeça cada vez mais a interesses externos vinculados a prioridades do mercado ou de agências que valorizam certo tipo de pesquisa operacional, muito mais do que a pesquisa básica ou de áreas não valorizadas do ponto de vista mercantil.

Analisemos em números o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, diante desse cenário político apresentado no governo FHC com relação à expansão das instituições públicas e privadas.

As informações referentes ao número dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, no período de 1995 a 2002, nas instituições públicas e privadas, foram obtidas por meio de duas plataformas de dados do governo federal: o Fala. BR e o Geocapes. Não foi possível obter esses registros via Plataforma Sucupira, as informações disponíveis começaram a ser coletadas a partir de 2004.

Na tabela 1 e 2 encontram-se os números de cursos divididos por nível: mestrado, doutorado e mestrado/doutorado dos programas de pós-graduação *stricto sensu* público e privado. No Geocapes, é possível encontrar o registro do período de 1998 a 2018. Para isso, foi necessário realizar uma solicitação de dados por meio do canal de acesso à informação Fala. BR¹⁵ – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, referente ao número de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (mestrado acadêmico e doutorado) entre 1994 e 1997.

Obteve-se a resposta de que os dados históricos referentes ao período de 1994 e 1995 constam em banco de dados em outros formatos e tecnologias e estão em processo de recuperação. Por essa razão, a Coordenação de Normatização da Avaliação não teve como disponibilizar esses dados no momento (COORDENAÇÃO DE NORMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO, 2020).

Tabela 1 – Cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado na pós-graduação *stricto sensu*, em IES públicas e privadas no Brasil entre 1996 e 1997

Número dos cursos de pós-graduação em instituições públicas e privadas no Brasil			
Ano	Número de cursos de doutorado	Número de cursos de mestrado acadêmico	Número de cursos de mestrado/doutorado
1996	22	579	607
1997	25	616	633

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo canal Fala.BR (acesso à informação do governo federal) (2021).

Os dados absolutos na tabela 1 foram divididos em três nomenclaturas de curso, não sendo possível realizar o comparativo de crescimento, pois os dados recebidos pelo Fala.BR não vieram como solicitado separados entre o setor público e privado. Não há registros do período de 1995 a 1997, só a partir de 1998, ou seja, último ano do primeiro mandato de FHC.

A tabela 2, a seguir, mostra, em termos quantitativos e percentuais de crescimento a distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todas as

¹⁵ A Lei Federal n.º 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação, preceitua que as informações referentes à atividade do Estado são públicas, exceto aquelas expressas na legislação. Há duas vertentes para o acesso à informação: disponibilização de informações públicas em atendimento a solicitações específicas de um interessado e a divulgação de informações de interesse coletivo ou geral pelo setor público, independentemente de requerimento.

regiões do Brasil, por nível de curso, mestrado acadêmico e doutorado, com recorte por categoria administrativa das IES (públicas e privadas) entre 1998 e 2002.

Tabela 2 – Cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado na pós-graduação *stricto sensu*, por categoria administrativa pública e privada no Brasil entre 1998 e 2002

Unidade da Federação	Categoria Administrativa	1998	2002
Brasil	Total Pública	1.125	1.346
	Total Privada	112	233
Norte	Pública	24	45
	Privada	0	2
Nordeste	Pública	176	226
	Privada	1	11
Sudeste	Pública	684	769
	Privada	79	135
Sul	Pública	179	230
	Privada	32	72
Centro-Oeste	Pública	62	76
	Privada	0	13

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponíveis na Plataforma Geocapes (2021).

Os dados apresentados são o resultado do modo como se articulam as políticas educacionais na educação estimulando os processos de implementação, expansão e democratização para acesso e permanência nos programas de pós-graduação de instituições universitárias públicas e privadas. Nelas são expressas suas próprias contradições.

Não foi possível inserir as informações dos anos 1996 e 1997, pois nos dados recebidos da planilha enviada pela CAPES no Fala.BR – um canal que permite o cidadão solicitar uma informação pública por meio de uma plataforma interligada à ouvidoria e acesso à informação – não houve a especificação por região e categoria administrativa (pública e privada) por parte da CAPES, como solicitado inicialmente.

Observa-se na tabela 2 o registro, em números absolutos, uma série histórica de comparações regionais. São essenciais para analisar a política de expansão no país e as relações determinantes da política de pós-graduação nas instituições públicas e privadas. Para este estudo, trabalhou-se com três variáveis de cursos (mestrado acadêmico, doutorado e mestrado/doutorado), que passaram por momentos de crescimento e estagnação.

Em 1998, final do primeiro mandato do governo de FHC, os programas de pós-graduação nas instituições públicas correspondiam a 91% (1.125) e 9% (112) na rede privada.

Em 2002, esse cenário de maior representatividade dos cursos dos programas de pós-graduação das universidades públicas diminuiu, foi para 85% (1.346), enquanto o percentual do setor privado cresceu para 15% (233). Mesmo que os dados mostram crescimento do setor público entre 1998 e 2002 o percentual de expansão dos cursos diminuiram seu ritmo, criou condições favoráveis para o mercado do setor privado.

Na tabela 2, as comparações regionais são essenciais para analisar a realidade da política de expansão no país. Os dados comparativos entre as regiões brasileiras apontam que, em 2002, de um total de 1.579 cursos de pós-graduação, somados o público e privado, 57% estavam na Região Sudeste; 19%, no Sul; 15%, no Nordeste; somente 5%, no Centro-Oeste e 3%, no Norte.

Assim, fez-se necessária a compreensão da situação do crescimento do número de cursos que compreendem os programas de pós-graduação *stricto sensu* presentes nas instituições da educação superior na gestão de FHC.

Observou-se, contudo, a expansão dos cursos de pós-graduação nas universidades públicas, concentrada em determinadas regiões, o que manteve os desequilíbrios regionais, com maior concentração de PPG *stricto sensu* na Região Sudeste. É necessária, portanto, a elaboração de políticas educacionais que incentivem a consolidação de novos programas e cursos nas demais regiões para diminuir esse distanciamento científico, geográfico e regional.

Essa medida influenciaria diretamente a produção científica e tecnológica nacional e as perspectivas do crescimento regional, pois quanto mais cursos de pós-graduação, desde que implantados com qualidade, maior será a produção de conhecimento e seu efeito no desenvolvimento local e regional.

A participação do setor privado na pós-graduação *stricto sensu* ainda encontra limitantes de ordem estrutural (corpo docente, números de titulados, ingressantes, linhas de pesquisa instituídas, laboratórios etc.). Essa pequena representatividade é percebida, em sua totalidade, no indicador distribuição dos programas de pós-graduação no Brasil, por categoria administrativa. No fim do governo de FHC, no ano de 2002, quando deixa a presidência, os respectivos percentuais foram: 54,4% correspondiam a programas federais; 29,2%, estaduais; 16%, privados e 0,4%, municipais.

Chacon & Calderón (2015) destacam oito aspectos da política de FHC que, durante o período de governo, estiveram alinhados às políticas mundiais orientadas pelas grandes agências multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial¹⁶, que recomendaram adoção do ajuste fiscal, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, mercado e privatização de empresas e serviços públicos.

Percebe-se a forma reguladora que o Estado exerceu sobre as políticas de educação superior na pós-graduação sob a perspectiva do Estado neoliberal, que implementou um processo de prosseguimento de reformas na educação superior no Brasil de reprodução do capital. Segundo Amaral (2017d), tais reformas ocorrem desde a década de 1990:

Na história recente do Brasil, a partir de 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello, foram efetivamente implantadas no Brasil políticas que se materializaram nas seguintes reformas (BAUMANN, 2001, p. 155): “reforma comercial” (a partir de 1988 e antes); “abertura ao capital financeiro externo” (a partir de 1992); “privatização” (a partir de 1988); “regulamentação do setor financeiro” (a partir de 1995); “reforma da previdência social” (a partir de 1996); “reforma administrativa” (a partir de 1998); “reforma de programas sociais — educação e saúde” (a partir de 1995) (AMARAL, 2017d, p. 03).

A implementação de políticas públicas na educação superior, no decorrer da década de 1990, foi marcada por reformas no espaço público para adoção de práticas neoliberais, privilegiando o espaço privado em detrimento do público, para expansão da educação superior.

Amaral (2017d) resume que as reformas se concentraram a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e que elas coincidiram com aquelas previstas no Consenso de Washington, resultante de uma reunião convocada pelo *Institute for International Economics* e sob o título *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* em 1989, no mês de novembro, na capital dos Estados Unidos.

¹⁶ O Banco Mundial é composto de duas instituições: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Além dessas duas, é integrado por: Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (CIADI) (BORGES, 2010).

O neoliberalismo continuou a influenciar fortemente o cenário político, econômico, ideológico e educacional do país, havendo conquistado espaço a favor da sua aceitação no âmbito da pós-graduação, por meio da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) durante sua administração em 1995. Essa reforma envolveu e se desenvolveu em muitos aspectos, inclusive no setor da educação superior e nas instituições públicas.

Peroni, Oliveira & Fernandes (2009, p. 764) explicam que,

Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa.

Assim, mediante a proposta, o Estado se torna mínimo e enxugado, regulando os direitos essenciais da sociedade, e transforma direitos em serviços (saúde, educação, entre outros). Entende-se que os direitos sociais se tornaram serviços sociais regulados e executados pelo mercado, e não pelo Estado, isto é, a principal justificativa é que a crise é do Estado.

A pós-graduação teve lugar estratégico nos processos de transformação social, alocada como meio de impulsão tecnológica e ferramenta de desenvolvimento social e econômico. Ela pode ser também abordada como política pública estratégica dentro de uma perspectiva em que, por meio de políticas educacionais efetivas, a sociedade possa minimizar seus aspectos excludentes e restritivos.

É oportuno observar que a pós-graduação passou por um contexto expansionista da educação superior – que apresenta perfis distributivos e inclusivos diferenciados, embasados em diferentes perspectivas de expansão dos estabelecimentos e de investimentos em pesquisa –, o qual, conforme observa Amaral (2017d), considerou um processo de prosseguimento de reformas neoliberais na educação superior no Brasil, desde a década de 1980.

Segundo Chaves & Amaral (2014), com a crise do Estado de bem-estar social que ocorreu no Brasil após o período de Ditadura Militar, em 1985, iniciou-se a implantação de políticas presentes em orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A reforma do Estado teve suas implicações, pois para responder às exigências da pesquisa científica, a pós-graduação passou por mudanças de acordo com o cenário político, cultural, econômico, social e geopolítico em seu tempo histórico, o que reproduz as desigualdades sociais entre as regiões. A distribuição geográfica do número de programas de pós-graduação tem impacto direto na produção científica e tecnológica e nas perspectivas do crescimento nacional e regional, pois quanto mais cursos de pós-graduação, desde que implantados com qualidade, maior será a produção de conhecimento, mais mestres e doutores. Consequentemente, maior será a formação de profissionais preparados para o mercado de trabalho, o que trará efeito no desenvolvimento nacional, regional e local.

A expansão do financiamento e a criação de políticas institucionais dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com a presença de incentivos e regulamentações governamentais do Estado entre as regiões, permitiria um desenvolvimento regional menos injusto e desigual, com destaque para as políticas de acesso e permanência como estratégias de ampliação e enfrentamento do setor público, dos estudantes, dos movimentos sociais e sindicatos.

São apresentados, na sequência, os dados de acesso e permanência dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu* do Brasil das instituições públicas e privadas, contendo informações sobre o percentual de ingressantes por ano (alunos novos matriculados), titulados e mudança de nível. Não foram incluídos os dados do mestrado e doutorado profissional. Além dos dados destacados, apresentam-se também informações sobre o indicador mudança de nível.

As tabelas 3 e 4 registram dados de acesso – o quantitativo de alunos ingressantes e o de permanência (o número de titulados) nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado, sendo considerada a soma da esfera pública e privada.

Essas são as situações e conceitos de discentes em um programa de pós-graduação: “Abandonou”, refere-se ao estudante que abandonou o programa, por iniciativa própria; “Desligado”, refere-se ao estudante que foi formalmente desligado do programa; “Matriculado¹⁷”, refere-se ao estudante formalmente matriculado em um dos

¹⁷ Segundo a Equipe de Atendimento ao Cidadão da CAPES, informou que não há nenhuma normativa da CAPES que faça a distinção entre aluno ingressante e matriculado. As duas formas de se referir aos

cursos do programa; “Titulado”, refere-se ao estudante que defendeu trabalho de conclusão em um ano de referência (CAPES, 2015). A variável “Ingressante”, segundo o dicionário de dados da Plataforma Sucupira, indica se o estudante iniciou suas atividades no programa de pós-graduação no ano de referência.

De forma geral, nas planilhas de dados discentes disponíveis na página Dados Abertos da Capes a situação Matriculado (NM_SITUAÇÃO_DISCENTE) refere-se ao aluno que ingressou em um determinado programa de pós-graduação em qualquer ano base e ainda não se titulou para aquele ano de referência da coleta. A data de matrícula (DT_MATRICULA_DISCENTE) é o ano de ingresso do aluno no programa. Nesse sentido, a situação Ingressante (ST_INGRESSANTE) indica se o discente iniciou suas atividades no Programa no ano de referência (COORDENAÇÃO DE NORMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO, 2021).

Tabela 3 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes¹⁸ e titulados no curso de mestrado acadêmico em IES públicas e privadas no Brasil entre 1995 e 2001* – Mestrado (24 meses)

Governo FHC – Fluxo dos discentes no curso mestrado acadêmico do Brasil entre 1995 e 2001						
Fluxo	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados
Ano base	1995	1997	1997	1999	1999	2001
	16.746	11.979	17.584	14.938	22.896	19.648
Ingressantes e titulados no biênio	18%	26%	19%	32%	25%	42%
Não se titularam no biênio	- 28%		- 15%		- 14%	

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas na planilha Fluxo dos discentes (Pós-graduação *stricto sensu*) de 1996 a 2003, no qual consta o ano base dos discentes novos matriculados e titulados enviada pela CAPES em 22 set. 2020, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (Fala. BR), Protocolo n.º 23546.041250/2020-90 (2021).

* O recorte do ano 2001 se refere ao último ano que corresponde ao biênio de 2 anos, tempo médio este estipulado pela Capes para conclusão do curso de mestrado acadêmico.

alunos poderá ser encontrada em documentos diversos produzidos pela CAPES e comissões de áreas de avaliação, por isso mesmo, ambas devem ser entendidas dentro de seu contexto. Manifestação apresentada no sistema Fala.BR foi respondida em 07/07/2021, Protocolo: 23546.042983/2021-22.

¹⁸ Segundo o dicionário de dados da Plataforma Sucupira, o conceito de ingressante indica quando o discente iniciou suas atividades no ano de referência e a matrícula do estudante se refere à data (Dia/Mês/Ano - DD/MM/AAAA) de matrícula do discente no programa de pós-graduação. Na pesquisa, optou-se por analisar os dados dos ingressantes na pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil-2017-a-2019/resource/d9653e5a-0cab-4f11-8867-0d277e0018d0>. Acesso em: 06 jul. 2021.

A CAPES, neste momento histórico por meio da avaliação trienal¹⁹, identifica o tempo médio em meses de titulações de um programa por área, considerando o número de defesas de mestrado e doutorado, o tempo médio de titulação de mestrado e doutorado deve estar compatível com os prazos considerados adequados de 24 meses para conclusão do mestrado e 48 meses para conclusão do doutorado.

A tabela 3 apresenta o quantitativo de estudantes ingressantes e titulados com o percentual de titulados no período de 2 anos no curso de mestrado acadêmico no Brasil das IES públicas e privadas entre 1995 e 2001, retrata a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil durante o governo de FHC. Os dados não estão disponíveis ao público para consulta, por isso foi necessário investigar e solicitá-los por meio do canal Fala.BR, sancionado pela Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Com relação ao percentual de ingressantes apresentados, registra-se que a representatividade do acesso à pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de mestrado acadêmico no Brasil foi crescente a cada ano, de modo que apresentou aumento de 36% entre 1995 e 1999 nas instituições públicas e privadas.

Em 2002, o último ano do FHC, o número de ingressantes foi de 29.417, em 1995 foi de 16.746, ou seja, representou crescimento percentual de 75% com relação ao ano de início do governo. O número de novas matrículas de 2002 não foi apresentado na tabela, pois para análise deste período de governo foram contemplados os anos de 1995 a 2001, o biênio (2002–2004) contemplaria parte dos anos do governo Lula, quando assumiu a presidência em 2003.

As titulações que se referem a permanência apresentaram queda na taxa de conclusão nos anos de 1995–1997 (-28%), 1997–1999 (-15%) e 1999–2001 (-14%), comparado com relação ao número de acesso a pós-graduação nos anos de 1995, 1997 e 1999. De forma aparente os números demonstram que há um fluxo de estudantes em desacordo com o determinado pela legislação, parte dos discentes não tem conseguido concluir o mestrado no tempo estabelecido, segundo os dados o total de estudantes que

¹⁹ A última avaliação Trienal da pós-graduação *stricto sensu* ocorreu no triênio 2013 (2010-2012). Encontra-se vigente a Avaliação Quadrienal 2017 (2013-2016). Portaria nº 59, de 21 de março de 2017. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal.

deixaram de concluir o curso no tempo médio foram 10.661 estudantes com percentual de 19%.

Pode significar que esses estudantes não terem permanecido no curso, são determinantes que precisam ser investigados, podemos inferir duas situações que ocorreram e constam na base de dados da Plataforma Sucupira os indicadores: abandono e/ou desligado, ou solicitação de prorrogação do prazo para conclusão do mestrado.

As titulações no biênio 1995–1997 (26%), 1997–1999 (32%) e 1999–2001 (42%) foi crescente, ou seja, os estudantes tem permanecido o que correspondeu a 46.565 titulações com percentual de 81% no curso de mestrado.

Tabela 4 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes e titulados no curso de doutorado em IES públicas e privadas no Brasil entre 1995 e 2003²⁰ – Doutorado (48 meses)

Governo FHC – Fluxo dos discentes no curso doutorado do Brasil entre 1995 e 2003				
Fluxo	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados
Ano base	1995	1999	1999	2003
	5.331	4.831	7.885	7.864
Ingressantes e titulados no quadriênio	40%	38%	60%	62%
Não se titularam no quadriênio	- 9,3%		- 0,2%	

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas na planilha fluxo dos discentes (pós-graduação *stricto sensu*) de 1996 a 2003, enviada pela CAPES em 22 set. 2020, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (Fala. BR), Protocolo n.º. 23546.041250/2020-90 (2021).

A tabela 4 aponta o número e o percentual de estudantes ingressantes e titulados no período de 4 anos no curso de doutorado no Brasil das IES públicas e privadas entre 1995 e 2003.

Com relação ao percentual de ingressantes apresentados, registra-se nesse momento histórico do acesso à pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de doutorado no Brasil um crescimento percentual de 47,9% entre 1995 e 1999 nas instituições públicas e privadas. Em 1995 o percentual de ingressantes correspondeu a 17% e 25% em 1999.

²⁰ O Governo de FHC correspondeu ao período de (1995-2002), os titulados referentes ao ano de 2003 correspondem aos ingressantes de 1999 ainda no governo FHC.

Os estudantes que não se titularam no quadriênio (1995-1999) apresentados na tabela 4, foram 500 (-9,3%), entre (1999-2003) diminuiu para 21 (-0,2%) estes números correspondem a 4% de não titulações.

As titulações no quadriênio 1995–1999 (38%) e 1999–2003 (62%) aumentaram, os estudantes tem permanecido o que correspondeu a 12.695 titulações com percentual de 96% de conclusão no curso de doutorado.

A política educacional para a pós-graduação permitiu que estudantes ingressassem, mas a titulação com relação ao número de ingressantes no curso não está materializada como esperado, uma vez que a lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação. Sancionado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o PNE (2001-2010), com vigência de dez anos, tinha como metas e objetivos, em relação à pós-graduação, o estímulo à pesquisa na qualificação de pesquisadores, aumento do número de titulações de mestres e doutores, expansão da oferta de cursos e a utilização de recursos da C&T na pós-graduação.

Meta 15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados. (É exigida a colaboração da União).

3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.

16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%. (É exigida a colaboração da União).

Meta 30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa. (É exigida a colaboração da União) (BRASIL, 2001, p. 36).

Segundo Dourado (2010), a hegemonia governamental no Congresso Nacional buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, na adoção de política neoliberal. A lógica da privatização via terceirização sobre a concepção hegemônica do Estado gerencial Druck *et al.* (2018, p. 133) explicam,

O processo de privatização dos serviços públicos via terceirização pode ser considerado como a forma mais eficiente de tornar hegemônica a concepção de um Estado gerencial, substituindo-se gradativa e rapidamente o servidor público concursado por relações de trabalho contratuais ou informais regidas por legislação do setor privado. E, neste processo, é trazida para dentro do serviço público a lógica empresarial privada em todas as suas dimensões, destacadamente a instabilidade e a rotatividade dos trabalhadores, por meio de contratos precários e provisórios, com baixo padrão salarial e desrespeito aos direitos trabalhistas.

As diferentes fases históricas do capitalismo e dos padrões produtivos e de organização do trabalho foram redefinindo o lugar da terceirização e subcontratação. Antunes (2018, p. 53) tece a crítica com relação à terceirização em instituições públicas, destaca as seguintes características,

[...] além de a terceirização ampliar espetacularmente a extração de mais-valor nos espaços privados, dentro e fora das empresas contratantes, ela também inseriu abertamente a geração de mais-valor no interior do serviço público, por meio do enorme processo que introduziu práticas privadas (as empresas terceirizadas e seus assalariados terceirizados) no interior de atividades cuja finalidade original era produzir valores socialmente úteis, como saúde, educação, previdência etc.

A pauta das políticas educacionais neoliberais procura utilizar como pretexto de desobrigar e amenizar a responsabilidade do Estado brasileiro com as questões sociais de educação, saúde, bem-estar, proteção social e etc, amparados no discurso de autonomia e dos novos padrões de gestão, tal política de afastamento do Estado brasileiro é autoritária e vigente, pois são respostas que o próprio capital encontra para sua manutenção.

Para Laurell (2002, p.163),

As estratégias concretas idealizadas pelos governos neoliberais para reduzir a ação estatal no terreno do bem-estar social são: a privatização do financiamento e da produção de serviços; cortes dos gastos sociais, eliminando-se programas e reduzindo-se benefícios; canalização dos gastos para os grupos carentes; e a descentralização em nível local.

O neoliberalismo segundo Montañó (2002) produz uma nova resposta em decorrência das novas necessidades do capital e da atual situação das lutas de classes, uma nova estratégia hegemônica (neoliberal) do grande capital, de reestruturação produtiva, de reforma do Estado esteve em curso, o que significa que os “serviços estatais para pobres” são “pobres serviços estatais”.

O PNE representa, portanto, o ponto culminante de uma longa história, que se reiniciou com a mobilização pública em torno da elaboração da Constituição Federal de 1988, prosseguiu com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e teve continuidade por meio de diferentes iniciativas, especialmente o Plano Decenal de Educação. Conforme Saviani (2007), o PNE foi aprovado no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, quando entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento.

Quando se analisa o PNE com relação às políticas educacionais, percebem-se as concepções em disputa, o que, segundo Dourado (2010), permite indicar o duplo sentido ideológico desse movimento: primeiro, a negação e, paradoxalmente, a participação da sociedade nas questões educacionais, mediados por uma concepção política, cuja êgide consiste, no campo dos direitos sociais, na prevalência de uma cidadania regulada e, conseqüentemente, restrita.

A história do acesso à educação superior no Brasil revela uma tensão permanente entre continuidade e ruptura com os mecanismos de seletividade social, mas com prevalência da continuidade dos modelos ou processos de seleção dos melhores, segundo as capacidades individuais, ainda que embasado, em geral, no discurso da igualdade de oportunidades e mesmo da democratização do acesso (OLIVEIRA, 2013, p. 273).

Nesse sentido, não basta o Estado desenvolver políticas que assegurem o acesso e a permanência à educação, porque há uma nova conjuntura política e econômica, Segundo Druck *et al.* (2018) tal contexto relaciona-se aos processos de mundialização e financeirização do capital e de aplicação das políticas de conteúdo neoliberal, as formas de controle, gestão e organização do trabalho, juntamente com a redefinição do papel do Estado e da regulação sobre o mercado de trabalho, constituíram um novo regime de acumulação, em que a flexibilização/precarização do trabalho passou a ser uma estratégia central.

As contradições mencionadas estão alinhadas por um conjunto de elementos comparativos entre a proposta da sociedade e a que foi aprovada no parlamento. A articulação política entre a sociedade e interesses do capital ganha contornos bem definidos e postos em prática, segundo interesses da classe dominante.

Na próxima seção, em continuidade à discussão em torno das políticas na pós-graduação *stricto sensu*, com o fim do mandato de FHC, assiste-se à vitória de Lula na presidência, o primeiro operário eleito e reeleito presidente do Brasil.

1.2 Políticas de expansão na pós-graduação *stricto sensu* no governo de Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2010

Nesta seção, o objetivo é analisar como se materializou, na política educacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, referente a expansão dos cursos, o número de ingressantes e titulados considerando a totalidade das Instituições

de Ensino Superior (IES) públicas e privadas nos dois mandatos do ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva²¹, entre 2003 e 2011.

Esse período é considerado, por alguns teóricos na literatura, neodesenvolvimentista²², cujo projeto econômico expressou essa relação de representação política entre o governo Lula e a grande burguesia (BOITO JR., 2012).

A questão do Estado neodesenvolvimentista será explorada, nesta seção. As análises terão como base os teóricos Boito Jr. (2012), Sampaio Jr (2012), Souza & Hoff (2019) e Novelli (2014) que destacam um novo momento para o Brasil a partir das eleições de 2002, em que Lula é eleito pelo partido dos trabalhadores (PT).

As principais políticas educacionais e econômicas na trajetória do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em oito anos de governo, foram marcadas por interesses da grande burguesia interna e teve um peso maior nas iniciativas e medidas do Estado brasileiro (BOITO JR., 2012).

Nesse sentido, o principal caminho a percorrer é entender a maneira como o governo Lula atuou sobre os problemas históricos da pós-graduação brasileira, considerando também a maneira como os diferentes atores sociais envolvidos responderam a essa atuação, ou seja, as disputas no interior da burguesia.

A problemática desse novo ciclo tem início logo após sua eleição em 2003. Segundo Mancebo; Silva Júnior & Oliveira (2008) havia a expectativa, que foi alimentada por muitos, no sentido da reversão desse quadro de mercantilização da educação superior, já apresentado no governo anterior. A dinâmica privatista permaneceu, aprofundando a heteronomia cultural e, conseqüentemente, o padrão dependente da educação no país.

O modelo de Estado, no período em questão, refletiu uma condição designada neodesenvolvimentismo, “um fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileira na segunda metade dos anos 2000”

²¹ Luiz Inácio Lula da Silva, ex-sindicalista, foi eleito deputado federal e membro da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 com a maior votação da época. Elegeram-se presidente da República por dois mandatos, tomando posse em 01/01/2003 a 01/01/2011 (VIEIRA, 2015, p. 697).

²² “[...] trata-se do desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal periférico. O neodesenvolvimentismo como uma proposta de política econômica que representa os interesses de classe da grande burguesia interna.” (BOITO JR., 2012, p. 69).

(SAMPAIO JR, 2012, p. 678). Segundo Novelli (2014), o debate sobre o neodesenvolvimentismo passou a figurar na agenda política e econômica durante o governo Lula. O autor destaca dados que devem ser considerados para análise desse período, com relação à conjuntura social, econômica e política que atravessava o país.

Faria (2010) explica que o que se observa desde o início do governo Lula, em 2003, é o abandono do Estado puramente predatório. Naquela época, existia um Estado em reconstrução, muito diferente daquele modelo desenvolvimentista do século XX, mais democrático e com forte presença da sociedade. Praticamente todas as políticas públicas em âmbito nacional passaram a ser formuladas com a participação de conselhos e por meio do processo de conferências. Dessa forma, houve uma nova orientação do Estado, mas sem a descaracterização da lógica do capital, cuja organização permaneceu dominante.

Mélo (2016) assinala que o neodesenvolvimentismo foi apresentado enquanto um modelo capaz de pautar desenvolvimento econômico e equidade social no Brasil e na América Latina. No entanto, o resultado desse processo foi o fortalecimento da hegemonia burguesa, a partir da construção de um consenso de classes mediado por ganhos sociais.

Segundo Maciel & Veloso (2015, p. 226),

No período de 2003 a 2010, assume o Governo o Presidente Luis Inácio Lula da Silva quando as políticas da educação superior foram pautadas pelo debate da democratização do acesso e inclusão. As propostas de governo Lula apresentadas, quando de sua candidatura, não significaram a ruptura do modelo econômico desigual da sociedade capitalista.

No contexto da gestão do governo Lula, segundo Chaves & Amaral (2016b, p. 54),

[...] vivencia-se, no Brasil, a adesão a uma política de expansão da educação superior que utiliza mais a via da privatização que a da subvenção pública, o que favorece os governos a atender à demanda pelo acesso a esse nível de ensino, sem a ampliação significativa de recursos do fundo público. Esse processo teve continuidade em momentos posteriores à ditadura militar [...] em que se apresenta a evolução da expansão das IES e das matrículas nos setores público e privado, nos governos FHC, LULA e DILMA. Há que se lembrar de que os governos FHC e LULA compreenderam períodos de oito anos e que o de DILMA completou, em 2014, quatro anos.

A expansão privado-mercantil relaciona-se com a natureza do Estado brasileiro e, durante o governo Lula, permaneceu a hegemonia do setor privado. Considera-se que

essa expansão tenha ocorrido mais fortemente na agenda do Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo considerando a criação de muitas universidades públicas federais. É importante caracterizar, de forma breve e objetiva, o governo Lula no que diz respeito à educação superior.

No que se refere à pós-graduação e à presença da lógica neodesenvolvimentista, foram desenvolvidas políticas com financiamento para pesquisas em IES públicas e privadas. Destacam-se as principais agências de fomento: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) e as agências estaduais de financiamento à pesquisa, entre outras. Além disso, foram efetivadas políticas que fortaleciam a lógica mercantil, relacionadas a seguir.

A lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004, de incentivo à pesquisa científica e tecnológica, concebida como Lei de Inovação Tecnológica, permitiu a aproximação entre conhecimento e mercado, bem como entre universidade e setor privado, possibilitando a subordinação da pesquisa científica e tecnológica às exigências do setor produtivo de caráter privatista (KATO; FERREIRA, 2016).

Com relação à pós-graduação, conforme Kato & Ferreira (2016), o Estado, por meio de ordenamento jurídico-estratégico, implementa ações de curto, médio e longo prazo que reorientam as instituições republicanas e o fundo público quanto a suas finalidades e aplicações, a exemplo dos planejamentos educacionais para a pós-graduação – Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

As características do contexto político e ideológico em que foi formulado o IV Plano Nacional de Pós-Graduação, com vigência entre 2005 e 2010, em articulação ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), foram determinantes para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

O terceiro PNPG (1986-1989) foi o último na história deste país a ser pensado naquele momento e, após 16 anos, é promulgado outro PNPG, que entrou em vigor durante o governo Lula. É preciso esclarecer que FHC governou sem um Plano Nacional de Pós-Graduação e Lula governou por dois anos sem o mesmo Plano. Somente em 2005 foi promulgado um novo Plano com vigência decenal. Anteriormente, os planos eram concebidos a cada três anos desde 1975 até 1989, quando não houve efetivamente a promulgação.

Há pesquisadores que mencionam que houve seis Planos Nacionais de Pós-graduação:

Nesse período, houve a proposição de seis PNPGs [...]. O IV PNPG de 1990-2002, apesar de abranger um período mais longo, nunca existiu de direito, porque jamais foi promulgado. É importante destacar que, mesmo assim, suas diretrizes foram adotadas pela CAPES. Como indica a Introdução do Plano, se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG (IVASHITA; VIEIRA, 2017, p. 127).

O Estado mostrou a sua real face de contradição que marcou uma ruptura na produção do conhecimento, da pesquisa científica, na formação de novos pesquisadores por mais de uma década. Os espaços sociais são políticos e contraditórios, pois revelam as relações de dominação, o caráter de uma política, cuja finalidade é bem mais que a reprodução das relações sociais.

Na pós-graduação, a produção do conhecimento, vista na perspectiva do desenvolvimento das forças produtivas, contribui para a sociedade, para elevar o ser humano de uma situação acabada nas necessidades para uma situação histórica, vivenciada no aproveitamento das potencialidades humanas. O conhecimento se aproxima da utopia marxista da emancipação humana.

Todavia, quando são consideradas as determinações históricas que a produção do conhecimento tem assumido no Estado capitalista, o conhecimento perde, parcialmente, a força de emancipação humana e transforma os sujeitos produtores e apropriadores do conhecimento mercadoria na doutrina do capital.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-os como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho: por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (MARX, 2011, p. 94).

Então, configura-se o que Rodrigues (2007, p. 05) denomina em suas análises de “educação-mercadoria ou mercadoria-educação”. Tal perspectiva, segundo o autor, se liga diretamente às formas como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas nas quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana.

Um dos principais espaços institucionais de pesquisa e produção do conhecimento tem sido as universidades e, particularmente, os programas de pós-

graduação. É nesse lócus que emergem as grandes discussões e estratégias para o desenvolvimento de cada uma das diferentes áreas de conhecimento e, mais importante, as possibilidades institucionais concretas no cenário das múltiplas expressões da questão social, a partir das mobilizações históricas da classe operária.

Cury (2000) afirma que a política de dominação, que implica o aprofundamento da exploração mediante a manutenção das relações sociais, exige a presença do Estado, que adquire especial importância e função com o novo papel que passa a assumir. O Estado, entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação.

O Estado é uma instância reguladora e organizadora do modo de produção que se torna agente econômico no próprio mercado, especialmente nos chamados países subdesenvolvidos. Assim, os dirigentes apresentam o Estado como organismo do povo em sua totalidade, uma vez que necessitam fazê-lo tomar a seu cargo alguns dos interesses dos grupos dominados.

Peroni (2003) ressalta que o Estado, na perspectiva lógico/histórica, tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base. Essa não se dá segundo a vontade do Estado, mas é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada.

O terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) é fundamentado na Constituição Federal de 1988 e o papel do Estado na materialização das políticas. Segundo a Constituição Federal, no Art. 218, “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação” (BRASIL, 1988). Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 85, de 2015, que detalha em sete incisos a forma como essa promoção e esse incentivo se materializarão.

Entre os objetivos propostos pela Emenda Constitucional mencionada, a presença do Estado se materializa em todos, desde o apoio a recursos humanos nas atividades tecnológicas, condições e meios de trabalho até, principalmente, na entrada da empresa privada nos investimentos em pesquisa, formação e aperfeiçoamento de recursos humanos, tanto dentro do país quanto no exterior. O Estado assume o papel de articulador, financiador e promotor de tais políticas públicas.

Na lógica do governo Lula, nesse novo Estado democrático, agora caracterizado pela existência de várias classes organizadas e poder político fragmentado, o governante

não consegue apoio político se aliando apenas à elite industrial. Assim, tem que atender às demandas simultâneas para favorecer sua ampla base política, ou seja, tenta conciliar a demanda da classe operária e classe dominante.

Do ponto de vista de Almeida (2011), o novo Estado desenvolvimentista trabalha também com um conceito muito mais amplo de desenvolvimento. Sabe-se agora que investimentos no capital humano são tão importantes quanto o investimento em capital físico e, desse modo, o novo Estado desenvolvimentista investiria também em educação, saúde e no fomento à inovação.

O Estado evoluiu para uma parceria mais ampla com a sociedade, já que caberia à sociedade decidir a alocação de recursos com maiores gastos com educação ao invés de maiores gastos no fomento ao investimento privado, com a participação social nas ações de desenvolvimento regional e local.

Pode-se entender que as políticas educacionais na gestão Lula estimularam a adoção de medidas que, em longo prazo, pudessem refletir na melhoria da qualidade da educação da população brasileira. Para isso e para que, nas políticas de Estado e governo, o Estado fosse o principal indutor no contexto político, econômico e social que direcionou seu papel. O que se identificou nesse processo foi o fortalecimento das instituições que compõem o Estado, para incrementar seu desempenho em benefício do cidadão.

O governo Luiz Inácio Lula da Silva, no projeto reformista de governo, absorveu toda a sociedade de forma homogênea, “como força coesiva das classes dirigentes” (GRAMSCI, 1999, p. 115), condição imprescindível para promover o crescimento econômico e inserir o país no quadro da modernidade globalizada.

A pós-graduação no contexto da educação superior é um bem político público, não pode ser vista como um bem econômico de caráter privado. Por esse motivo, as políticas públicas para a educação superior têm que ser, sempre, políticas públicas de Estado, e não de governo (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005) e políticas que ampliem o acesso e garantam a permanência não podem ser orientadas por objetivos de privatização econômica e política.

A expansão e valorização da esfera pública não estatal, representada por grupos de interesse ou, no dizer de Gramsci (2000) de aparelhos privados de hegemonia, não ocorreram somente em nível mundial ou regional.

Portanto, deve-se considerar “[...] a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista e considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas

são determinadas, em última instância, pelas relações de produção” (CURY, 1985, p. 13).

Em contrapartida, a lógica do Estado neodesenvolvimentista para a política educacional no governo Lula demonstrou que a pós-graduação não consegue existir alheia à lógica das crises do capital e das conquistas dos movimentos populares e da classe operária.

Na tabela 5, são identificados o quantitativo e a distribuição de cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* por região geográfica durante a gestão de Lula e o impacto de sua política na pós-graduação na formação de novos mestres e doutores no país.

Tabela 5 – Cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado na pós-graduação *stricto sensu*, por categoria administrativa pública e privada no Brasil entre 2003 e 2010

Unidade da Federação	Categoria Administrativa	2003	2010
Brasil	Total Pública	1.445	2.164
	Total Privada	261	429
Norte	Pública	52	121
	Privada	2	5
Nordeste	Pública	250	469
	Privada	12	25
Sudeste	Pública	803	1.020
	Privada	153	229
Sul	Pública	253	392
	Privada	80	141
Centro-Oeste	Pública	87	162
	Privada	14	29

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponíveis na Plataforma Geocapes (2021).

Os dados expostos na tabela 5 apontam a direção para a qual a pós-graduação no Brasil caminhou – expansão ou retração. Os números da pós-graduação brasileira indicam que todas as áreas regionais apresentaram crescimento ao longo dos anos, com desproporções entre uma região e outra. Alguns aspectos desse crescimento são destacados, em termos percentuais.

Entre 2003 e 2010, o número de cursos nos programas de pós-graduação das universidades públicas recomendados pela CAPES saltou de 1.445 para 2.164, o que

representa um aumento de 49%. Quando comparado com os programas da rede privada o crescimento representou 64%.

Considerando as regiões do Brasil, os cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado nas IES públicas com maior taxa de crescimento estavam nas regiões Sudeste, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, respectivamente, no total geral a região Centro-Oeste aparece em 4º lugar tanto na rede pública quanto na rede privada.

Esse processo de expansão da pós-graduação é acompanhado pela produção científica. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Barreto & Domingues (2012, p. 24), a “produção de artigos segue um crescimento superior ao aumento da população. Em 2000, foram publicados 6,14 artigos por 100.000 habitantes, enquanto em 2009, esse número chegou a 17,93”.

A elaboração da política de pós-graduação consiste em uma estratégia ampla e abrangente do governo federal, pois materializa e protagoniza, nesse espaço de produção de conhecimento, a disputa pelos investimentos públicos, seja por meio das agências de fomento CAPES e CNPq, seja diretamente via MEC. A mediação desse processo reside na possibilidade de investir nas particularidades regionais de cada estado, porém a política de Estado que se desenhou ao longo dos anos no Brasil é ditada e alinhada com os objetivos do capital do Estado brasileiro.

Destaca-se, nesse período, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²³, o qual foi proposto considerando as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), relacionadas aos objetivos propostos no Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE, 2001), aprovado pela lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). O REUNI teve como meta central a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes na educação superior.

Em sua formulação, o REUNI teve como principais objetivos: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na

²³ Criado pelo decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, art. 1.º. “Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007).

educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2009).

A pós-graduação também foi impulsionada a partir da instituição da Bolsa Reuni de Assistência ao Ensino, que realizou a distribuição de bolsas de mestrado e doutorado. Durante o ano de 2008, foram concedidas 941 bolsas, sendo 645 de mestrado e 296 de doutorado. A concessão das bolsas é feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de recursos da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC (MEC, 2018).

Mas a contradição do REUNI, vista por Martoni (2015), é que o programa foi concebido como uma política social de ampliação do acesso ao ensino público, porém, após as análises empreendidas, verifica-se que ele se pautou pelos ditames do capital, expressos nas diretrizes do Banco Mundial. Isso demonstra que tal expansão não deixou de promover o direcionamento do fundo público para a lógica reprodutiva do capital.

Segundo Mézáros (2011, p. 106-107),

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. [...]

O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar – deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sociometabólicos do capital.

O Estado se expressa nas relações sociais de produção determinantes em cada momento histórico e pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas do capital. As diferentes formas do Estado brasileiro são marcadas por suas expressões políticas “[...] e, mesmo no interior do próprio capitalismo, o Estado pode variar de forma liberal-democrática a regimes ditatoriais sem alterar o seu papel fundamental enquanto estrutura de comando político do sistema do capital” (RIBEIRO, 2014, p. 90).

As políticas públicas, portanto, são orientadas ao atendimento das diretrizes dos órgãos do Estado que visam à ampliação da internacionalização produtiva e financeira. E as instituições de educação superior devem estar baseadas na produção de

conhecimento e estratégias voltadas ao crescimento econômico, para a formação de uma “força de trabalho qualificada e adaptável” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 20).

Com relação às metas estabelecidas nos planos do governo Lula que estavam vigentes, é preciso especificar que ambos os planos de governo petista carregavam em si a expressão máxima de um Estado em desenvolvimento. Para esse alcance, mudanças nas políticas sociais e de inclusão social foram implementadas via metas e diretrizes em longo prazo.

Afonso *et al.* (2013) explicam que o REUNI, enquanto marco regulatório, não tem priorizado o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa. O que se pode perceber é que um dos seus impactos tem recaído sobre a expansão da produção do conhecimento e da pesquisa sistematizada, uma vez que acontece o aumento de professores doutores e mestres no interior das universidades, gerando, assim, um crescimento nos programas de pós-graduação. Como desdobramento, provoca uma expansão numérica de pesquisas e grupos que as produzem, visto que o REUNI teve como meta central a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes na educação superior, mas sua proposta abarcou todos os níveis de ensino.

Medeiros (2012, p. 02) explica as administrações superiores que defenderam, abertamente, o REUNI, argumentando que

[...] o Programa trouxe a oportunidade de fortalecer políticas como a de expansão da oferta de vagas para o ensino de graduação; a contratação de docentes para ampliar seus quadros de efetivos; a melhoria da infraestrutura da universidade com a ampliação de verbas para custeio e capital.

Nesse sentido é possível afirmar que houve expansão do ensino de programas de pós-graduação com interesse regional, porém há depoimentos que confirmam a tese defendida por Dal Rosso (2006) *apud* Medeiros (2012) de que os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, em meio às suas atividades principais agravam a intensidade do trabalho. São processos que produzem desgaste físico e/ou mental e impacto das mais diferentes ordens sobre a saúde dos trabalhadores docentes. Com maiores consequências naqueles professores das universidades federais que atuam, também, na pós-graduação. Assim, o referido programa atendeu a uma nova regulação da política de expansão da educação superior.

O PNE (2001-2011) sancionado pela lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, trouxe, para a pós-graduação, metas relacionadas à diminuição das desigualdades existentes entre as diferentes regiões do País; o aumento anual do número de mestres e

de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5% e a criação de políticas destinadas a grupos considerados excluídos. O acesso à educação superior, por meio de políticas afirmativas que consideram a historicidade, materializou as condições sociais e econômicas desses grupos.

Mesmo preconizando políticas educacionais que priorizam grupos social e economicamente discriminados, as políticas universais continuam as mesmas, em um sistema que também não sofre alterações em sua lógica. Somou-se a isso um grande movimento por parte da sociedade civil, do campo educacional, dos movimentos pela educação, de professores e estudantes, que foi fundamental na consolidação do novo PNE.

A CONAE significa um movimento, estimulado em grande medida pelo MEC e por ele financiado. Em novembro de 1941, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação e, na sequência, sobre o formato de congressos ou conferências, muitas outras foram organizadas, pela sociedade e outras pelo Poder público. Tal conferência foi realizada no último mandato do governo Lula.

“A Conae foi precedida de conferências municipais e intermunicipais, estaduais e distrital, que com base em um documento referencial orientaram o debate sobre a agenda da educação brasileira para um período de dez anos”. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 262).

Em consulta ao documento oficial, “Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” (2010), destaca-se o Eixo I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional. Tal elaboração foi pensada no panorama excludente de ausência de políticas sociais mais efetivas, o que se reflete no campo da educação.

A proposta é a consolidação de políticas educacionais direcionadas à garantia de padrões de qualidade social e de gestão democrática. Destaca-se a seguinte diretriz a ser considerada, com vistas a um novo PNE como política de Estado: “consolidação da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica nas diversas regiões do País, de modo a eliminar a assimetria regional” (CONAE, 2010, p. 37).

Outro elemento de destaque na proposta foi o Eixo V - Financiamento da educação e controle social, de modo que se pense na elaboração de indicadores de acompanhamento da qualidade das universidades públicas, especialmente as federais, em que sejam explicitadas as seguintes questões:

Exige, também, a elaboração de indicadores de acompanhamento da qualidade das universidades públicas, especialmente as federais, em que sejam explicitadas as evoluções do custo do/da estudante/ano; as condições de funcionamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; a imprescindível abertura de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*; apoio ao desenvolvimento de pesquisas, definidas no contexto da autonomia de cada uma das universidades; **programas que apoiem a permanência de estudantes nas instituições**; além da oferta de pós-graduação *lato sensu*, garantindo-se a gratuidade para todos os interessados (CONAE, 2010, p. 105, grifo nosso).

De acordo com (CHAVES; AMARAL, 2014a, p. 44), o financiamento da educação superior pública constitui-se num dos principais desafios para o Brasil, os autores argumentam que

Esse desafio do financiamento consubstancia-se mediante reformas na educação superior, postas em prática após a crise do Estado de Bem-Estar Social na Europa e do Nacional-Desenvolvimentismo na América Latina e que fazem parte das transformações administrativo-gerenciais do Estado. Essas visaram (e visam) a ajustar as ações do Estado, adequando-o à nova ordem internacional, cuja centralidade se configura, entre outros, no crescente aumento dos valores orçamentários destinados à acumulação do capital e na simétrica e proporcional redução de gastos com as políticas sociais.

A CONAE na expectativa de uma conferência organizada a partir de demandas – de movimentos sociais e setores da sociedade civil – incorporadas e subsidiadas pelo Ministério da Educação, em parceria com outros órgãos de governo ou instituições da sociedade, não conseguiu unificar os diferentes setores em torno de uma agenda para a educação brasileira que respondesse as expectativas da educação pública democrática.

A realização da CONAE como movimento sociopolítico no Brasil durante o governo Lula aprofundou a parceria com o setor privado cuja principal intenção da estratégia burguesa foi promover um consenso em torno da construção de uma concepção ampla de Educação pública, a mesma entendida no documento como subsidiária da educação privada, com destaque nesse trecho do documento,

As instituições do **setor privado**, por fazerem parte do Sistema Nacional de Educação, subordinam-se ao conjunto de normas gerais de educação e devem se harmonizar com as políticas públicas, que têm como eixo o direito à educação, e acatar a autorização e avaliação desenvolvidas pelo poder público. Dessa forma, no que diz respeito ao setor privado, o Estado deve normatizar, controlar e fiscalizar todas as instituições, sob os mesmos parâmetros e exigências aplicados às do setor público. (CONAE, 2010, p. 31, grifo nosso).

Percebe-se aproximação da proposta da política pública do setor educacional e o Estado brasileiro como principal agente financiador das políticas e objetivos colocados

para o setor público concomitantemente com o setor privado, na medida em que coloca a democratização do acesso, permanência e conclusão da educação pública como processo já integrado da educação privada, ameaçando os direitos sociais na oferta de cursos para os estudantes da classe trabalhadora na pós-graduação *stricto sensu*.

A expansão privada da educação superior, marcada pela diversificação e diferenciação institucional e a oferta de cursos e programas, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, fez-se acompanhar de uma diminuição gradativa dos recursos para manutenção e expansão das instituições federais de educação superior, particularmente das universidades federais.

Mancebo, Vale, Martins (2015) destacam que a produção de conhecimento também cresceu no país, fruto direto da expansão da pós-graduação, embora se apresente, cada vez mais, atrelada à tecnologia e à inovação, imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem de riqueza tendo como princípio a base industrial consolidada.

O importante é ressaltar que o crescimento da educação superior privada, a produção de conhecimento atrelado à inovação, mesmo que advindo de instituições públicas, e, em algumas circunstâncias, a própria expansão do ensino na rede pública são facetas de um movimento de expansão que traduzem, de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior.

Salienta-se que conferências realizadas em âmbito municipal, estadual e nacional formam um importante instrumento de luta histórica pelos direitos sociais à educação, em articulação com as metas propostas do PNE, mas são incorporados neste espaço os efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

Apoio ao desenvolvimento de programas de permanência, pesquisa e o ampliação do quantitativo do número de vagas são instrumentos que exigem políticas que entendem o processo de democratização na pós-graduação como resultado que leve em consideração as reais necessidades da classe trabalhadora desse nível de ensino.

As tabelas 6 e 7, a seguir, exemplificam os dados sobre a pós-graduação e seu retrato nacional. Mostram o quantitativo e percentual de estudantes ingressantes e

titulados na pós-graduação entre 2003 e 2009, no curso de Mestrado acadêmico e doutorado no Brasil.

Tabela 6 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes, titulados no curso de mestrado acadêmico em IES públicas e privadas no Brasil entre 2003 e 2009* – Mestrado (24 meses)

Governo Lula – Fluxo dos discentes no curso mestrado acadêmico do Brasil entre 2003 e 2009						
Fluxo	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados
Ano base	2003	2005	2005	2007	2007	2009
	32.870	26.542	35.126	27.801	31.545	32.047
Ingressantes e titulados no biênio	33%	31%	35%	32%	32%	37%
Não se titularam no biênio	- 19%		- 20%		1,5%	

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas na planilha “Fluxo dos discentes (Pós-graduação *stricto sensu*) de 1996 a 2003”, enviada pela CAPES em 23 set. 2020, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (Fala. BR), Protocolo n.º 23546.041381/2020-77. Plataforma Sucupira, na Planilha Capes “discentes entre os anos de 2003-2010” (2021).

*O ano de 2010, último ano do segundo mandato de Lula, não aparece na tabela, pois o critério de análise abrange 24 meses, tempo médio para conclusão do mestrado acadêmico no Brasil.

A tabela 6 registra o quantitativo e percentual dos estudantes ingressantes e titulados dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado instituições públicas e privadas no Brasil.

Entre 2003 e 2007, o número das matrículas (ingressantes) de pós-graduandos nos cursos das instituições públicas e privadas, obteve um retraído crescimento de acesso com 4% enquanto que o número de titulados entre 2005 e 2009 no período analisado, cresceu 20%. Observou-se que as titulações em dois biênios não acompanharam a proporção de ingressantes, o biênio 2007 e 2009 apresentou 1,5% (502) a mais de titulações esperadas, a hipótese para esta situação pode ser inferida porque os ingressantes concluíram o curso de mestrado após 24 meses.

Os estudantes que não concluíram o curso no tempo médio de titulação esperada são representados nos biênios 2003-2005 -19% (6.328) e 2005-2007 -20% (7.325), inferem-se neste tipo de situação os indicadores abandono e/ou desligados do curso, ou tiveram prorrogação do prazo para concluir no ano seguinte.

Tabela 7 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes, titulados no curso de doutorado acadêmico em IES públicas e privadas no Brasil entre 2003 e 2011* – Doutorado (48 meses)

Governo Lula – Fluxo dos discentes no curso doutorado do Brasil entre 2003 e 2011				
Fluxo	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados
Ano base	2003	2007	2007	2011
	11.343	9.919	10.806	12.321
Ingressantes e titulados no quadriênio	51%	45%	49%	55%
Não se titularam no quadriênio	-12,5 %		14%	

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas na planilha “Fluxo dos discentes (Pós-graduação *stricto sensu*) de 1996 a 2003”, enviada pela CAPES em 23 set. 2020, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (Fala. BR), Protocolo n.º 23546.041381/2020-77. Informações complementares Plataforma Sucupira, na Planilha Capes “discentes entre os anos de 2003-2010” (2021).

*Para análise do quadriênio 2007-2011 os dados dos titulados se referem aos ingressantes de 2007, ainda no governo Lula.

A tabela 7 registra o número das matrículas (ingressantes) e titulados entre o período compreendido de 2003 a 2011 dos pós-graduandos dos cursos de doutorado, considerando 4 anos o tempo médio para conclusão do curso. Observa-se que a taxa percentual de ingressantes com 51% em 2003, passou para 49% em 2007, ou seja, queda de 4,7%. Com relação à taxa de permanência no curso, em 2007 atingiu percentual de 45% quando comparado ao ano de 2011 com 55% teve crescimento de 24%. Com relação a não permanência temos no primeiro quadriênio 2003-2007 -12,5% de estudantes que deixaram de concluir o curso, em contrapartida no quadriênio 2007-2011 tem-se um superávit das titulações com 14% de crescimento.

Um dos principais determinantes políticos para a expansão na pós-graduação foi o PNE 2001-2010. A meta 14, referente à expansão da pós-graduação no Brasil, 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” (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Essa meta estipulou um crescimento para o número de matrículas na pós-graduação sem relacioná-lo a um percentual ou número relativo à oferta. Determina, porém, um número absoluto de titulações anuais a ser atingido para mestrado e doutorado, o que demandaria tanto um aumento do número de vagas e matrículas nos cursos de pós-graduação, quanto condições objetivas e materiais para que o estudante matriculado pudesse terminar e ser titulado.

No entanto, como identificou Dourado (2016, p. 19), “No governo Lula, o PNE (2001-2010) também não se configurou como epicentro das políticas educacionais,

ainda que muitas das políticas efetivadas tivessem contribuído para o atingimento de metas do PNE”.

Durante o governo Lula, houve uma nova correlação de forças políticas e um novo entendimento a respeito das políticas da pós-graduação, que teve sua relação ditada pela política econômica. A pesquisa de Ferreira & Chaves (2018) que analisou a expansão da pós-graduação prevista pela meta 14 do Plano Nacional de Educação e sua interface com o financiamento da pós-graduação por meio do fundo público, destacou em suas conclusões:

Outro aspecto importante a ser analisado é a centralidade da pós-graduação e da produção de conhecimento nas políticas de financiamento da educação superior mais próxima do setor produtivo, enfatizando o financiamento em Estados com maior intervenção na produção de valor para o mercado. O Brasil buscou aprimorar os mecanismos de fomento à pós-graduação, à Ciência, à Tecnologia e Inovação (CT&I), especialmente no governo Lula da Silva, com renovação no papel da regulação e fomento à pesquisa, especialmente por agências executoras de um pacto nacional de CT&I, dentre as quais se destacam: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) e as agências estaduais de financiamento a pesquisa (FERREIRA; CHAVES, 2016, p. 06).

Nesse sentido, a política do governo Lula leva ao entendimento de que as políticas de Estado, no âmbito da pós-graduação, visavam à inserção do Brasil num sistema econômico mundial e competitivo por mercados, a partir da aprovação da Lei de Inovação Tecnológica n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Conforme o artigo 1º, “[...] estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País [...]” (BRASIL, 2004).

Segundo estimativas do V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010, em 2003, no cenário proposto, os programas de pós-graduação no Brasil, em 2010²⁴, deveriam titular mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres. No levantamento que realizamos foram titulados em 2010 32.047 mestres e 11.314 doutores, ou seja, essa

²⁴ Os dados de 2010, não constam na tabela 6 e 7, pois para análise foram considerados os biênios (2003-2005; 2005-2007 e 2007-2009) e quadriênios (2003-2007; 2007-2011) para tempo de conclusão dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado.

meta do V PNPG não foi alcançada, pois o documento não prevê políticas de permanência, mas menciona um acréscimo do orçamento de bolsas e fomento das agências federais e estaduais.

Na proposta do V PNPG (2005-2010), a principal estratégia para alcance da meta em relação à titulação de mestres e doutores é atender duas demandas específicas: a formação de novos docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos. Para tanto, para atender essa estratégia de titulação o governo realizou a ampliação da articulação das agências federais com o setor empresarial. Segundo o V PNPG (2005-2010) as agências federais devem implementar novos instrumentos visando a uma efetiva parceria com o setor empresarial. “A nova política industrial brasileira, recentemente proposta, exigirá das empresas investimentos em recursos humanos de alto nível, formados pelos programas de pós-graduação” (BRASIL, 2004, p. 55).

A política de Estado para a pós-graduação do governo Lula esteve articulada às metas e estratégias do PNE (2001-2010) e do PNPG (2005-2010), alinhada ao desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país, o que sustentou os diferentes projetos nacionais do Estado desenvolvimentista e fortaleceu as políticas de Estado, e não de governo.

Observa-se que sem uma grande mobilização nacional de luta pela educação pública, gratuita, democrática e de qualidade, em que a educação superior tenha um papel prioritário, com foco nas ações de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu* o alcance das metas podem se materializar, porém via setor empresarial na formação de recursos humanos, o que ameaça os direitos sociais e educacionais da classe trabalhadora.

Na sua construção, é compreensível a necessidade de democratizar as discussões, porém o Estado não cumpriu os prazos estabelecidos no PNE. Assim, entende-se a necessidade de maior ênfase, sem desconsiderar a atenção necessária a cada uma das etapas e um incentivo para engajamento dos setores sociais na sua elaboração.

Braga, Amorim e Bigarella (2019, p. 162) explicam que,

Parte-se da ideia de que um plano de educação, como política pública, são diretrizes e princípios norteadores pensados e discutidos entre o poder público e sociedade. São ações organizadas e especificadas em um documento que orientam e guiam as ações do poder público.

Diante do panorama de desafios, semelhanças e diferenças, que são apontados pelos indicadores do PNE 2001-2010 com relação à meta 14 de expansão da pós-graduação por meio das matrículas e titulações e V PNPG 2005-2010, é possível compreender melhor o quanto a efetivação desses planos é importante e estratégico para o desenvolvimento da educação superior na pós-graduação no Brasil. Para isso, deve-se ressaltar a necessidade de colaboração entre os entes federados.

Nesse sentido, Bigarella & Costa (2019, p. 280) afirmam que,

Como responsável pela materialização da política educacional, a gestão educacional precisa favorecer os mecanismos de controle social (avaliação e o monitoramento) e fortalecer a participação de outros sujeitos políticos para criar um forte elo entre estado e sociedade, na vida dos cidadãos, na avaliação e fiscalização das estruturas de poder, na formulação de políticas públicas, visando tornar mais democrático o processo de tomada de decisão.

O relatório Andifes (2012) aponta que o processo de democratização no sistema educacional brasileiro, particularmente nas universidades públicas, passa necessariamente pela incorporação de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Não basta, entretanto, assegurar-lhes o acesso, é preciso considerar que o compromisso efetivo do Estado com a democratização da educação superior pressupõe a criação de condições concretas de permanência de todos os estudantes na universidade, até a conclusão do curso escolhido, por meio da formulação de programas que busquem atenuar os efeitos das desigualdades existentes provocadas pelas condições da estrutura social e econômica.

Embora os programas de pós-graduação estejam sendo afetado pela lógica produtivista do capital, o Plano Nacional de Educação é a garantia de efetivação do direito à educação por meio das políticas públicas do Estado na pós-graduação *stricto sensu*.

O credenciamento de uma instituição como universidade exige uma associação entre ensino e pesquisa, o que se concretiza com a criação de programas de pós-graduação e, especialmente, de mestrados e doutorados. No setor privado, são raras as instituições que atendem a esse critério e, portanto, podem ser classificadas como universidades pela legislação vigente. Dessa forma, é papel do Estado atender às necessidades de formação para viabilizar as metas nacionais do Plano Nacional de Educação, em consonância com as políticas da pós-graduação já em desenvolvimento.

É por meio do conjunto de medidas políticas já existentes que, asseguradas pelo financiamento do Estado, amenizam-se os efeitos da não permanência de estudantes, que, por determinadas condições sociais e históricas, não concluíram a pós-graduação.

Percebe-se que não se pode falar em democracia propriamente dita quando o sistema de ensino garante o acesso, mas não favorece a formação e a permanência dos estudantes no curso almejado.

As atuais políticas governamentais para acelerar a conclusão dos estudos têm afetado de modo progressivo as demandas da pós-graduação, pois cada vez mais se busca excelência, segundo o modelo de avaliação da CAPES nos últimos anos. Os dois objetivos principais da avaliação é a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa) e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

A necessidade do aumento da oferta defronta-se com as dificuldades orçamentárias, que inviabilizam a expansão do espaço físico e os necessários investimentos na pesquisa científica e no financiamento de novas bolsas. Segundo Sguissardi & Jr. (2009), tanto a CAPES quanto o CNPq são as principais agências indutoras de pesquisas estruturais aplicadas e incentivadoras de políticas sociais focais.

A CAPES é a principal agência reguladora da pós-graduação no país, orientando estrutura, ações e produtos dos programas. Essa estratégia é regida, predominantemente, por meio de seu modelo de regulação, controle e avaliação, vinculado ao processo de financiamento. “O primeiro modelo de avaliação da CAPES repousava, diferentemente do atual, adotado a partir de 1997, especialmente sobre a visita de comissões de consultores aos Programas para aferir seu funcionamento e assessorá-los nas ações de aperfeiçoamento” (SGUISSARDI, 2006b, p. 63).

O resultado dessa avaliação é a classificação dos programas em cada área por meio de notas no quadriênio atribuídas a cada um deles. Destaca-se ainda que a CAPES possui políticas institucionais articuladas em hegemonia ao projeto do Estado capitalista desde o governo FHC. Tais políticas passaram por um processo de aperfeiçoamento no governo Lula, sem romper com os ditames do capital.

A avaliação, como discutido, tem papel de destaque na pós-graduação por estar relacionada diretamente à qualidade e excelência de resultados dos programas de forma periódica. Assim, considera o impacto de sua produção científica e tecnológica para o

setor econômico, industrial e social no país, o que Sguissardi & Jr. (2009) chamam de produtivismo acadêmico.

O produtivismo acadêmico é determinado por vários fatores, entre eles a burocracia estatal, mas o principal elemento é a lógica de mercado e de competitividade que expressa na logicidade da Avaliação Capes, encontrando espaço na instituição universitária. Segundo Junior & Kato (2010, p. 66, grifo do autor),

O segundo ponto consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, seções de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada, objetivada e cultural no Currículo Lattes (CV-Lattes). O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo Capes de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade”, sem saberem bem para onde ela caminha.

Percebe-se que a lógica do produtivismo acadêmico, inserida nesse contexto universitário, tem sua origem nas políticas do Estado na educação superior, cuja base já vinha sendo produzida desde a década de 1990 com a reforma do aparelho de Estado no período do neoliberalismo. Dessa forma, adquiriu uma nova feição capitalista no Estado brasileiro, marcando, assim, o terreno da pós-graduação dentro de uma lógica de mercado produtivista.

O governo Lula representou uma ampliação da oferta engendrada de abertura ao capital financeiro no plano político-ideológico, uma tomada de acordos e decisões que se basearam na concepção de um Estado neodesenvolvimentista.

O neodesenvolvimentismo e o desenvolvimentismo são estratégias de desenvolvimento fundamentadas na teoria macroeconômica keynesiana, ideias que as nações em desenvolvimento desloquem o foco das propostas/pressões das nações desenvolvidas por mudanças e novas políticas econômicas. Outrossim, “a onda neoliberal e conservadora” que assolou o mundo na década de 1970 encontrou resposta no Brasil em 1980 e em outros países em desenvolvimento, em meio à crise da dívida externa. O país passava de um período ditatorial para a redemocratização, o que resultou em mudanças quando se fala em desenvolvimento (SOUZA; HOFF, 2019, p. 02).

O Estado é colocado como instrumento da ação coletiva, representando interesses dos empresários, da classe média e dos trabalhadores, sendo uma estratégia de

desenvolvimentismo adotado no Brasil que buscou crescimento econômico sem romper com o capitalismo. Essa é a contradição: o Estado neodesenvolvimentista atua atendendo diversos interesses de classe, apostando no desenvolvimento como ação política.

Segundo Gramsci (2016), o Estado representa a força coercitiva e punitiva de regulamentação jurídica de um país. A hegemonia é uma direção intelectual e moral sobre a sociedade. É intelectual, porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social. É moral, porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados.

Gramsci (2016) destaca a importância de formar uma classe dirigente que se mantenha pelo consentimento das massas, e não apenas pela força coercitiva. Afirma a importância da direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe social. Conforme Cury (1985), essa função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais.

Entretanto, quanto mais as classes dirigentes forem desfavoráveis aos fatos, tanto mais elas deverão desenvolver seu aparato ideológico para conservar sua hegemonia no interior da sociedade civil, isto é, a manutenção da representação do Estado (universal) em contradição com seu conteúdo (classista) o fará buscar, na sociedade civil, os recursos para essa mesma manutenção.

É importante sinalizar que determinadas contradições atravessaram o governo Lula. Sader (2009, p. 88) esclarece que “Considerar o governo Lula a partir de suas contradições internas permite, ao contrário, distinguir os elementos positivos e lutar pelo seu fortalecimento e contra seus elementos conservadores”.

Sader (2009) afirma que não se pode perder de vista, porém, que esse é um governo híbrido, contraditório, no qual, de um lado, o capital financeiro desempenha um papel essencial e, de outro, é cada vez maior o fomento ao desenvolvimento e às políticas sociais de distribuição de renda, assim como a regulação do Estado. Pela dificuldade de acesso à educação, a pós-graduação *stricto sensu* historicamente no Brasil acompanhou esse movimento, o que interfere na permanência. Ambas necessitam de políticas educacionais de ampliação e financiamento do Estado.

A defesa pela democratização do acesso e de políticas de Estado fez mobilizar amplos setores da sociedade civil e movimentos sociais para preservar uma proposta de governo que levasse em consideração a inserção de estudantes das classes populares à

educação superior e, conseqüentemente, aos cursos de pós-graduação, em ofensiva ao projeto da classe dominante burguesa, cuja estratégia do capital é desqualificar o Estado, como incapaz de regular e realizar políticas públicas educacionais em defesa da venda da educação em mercadoria de serviços, retirando, assim, a concepção de direito.

Conforme Frigotto (2011, p. 237), “as forças sociais que conduziram ao poder o atual governo tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do processo societário, com conseqüências para todas as áreas”. Tem início, então, a continuidade da política macroeconômica, um processo iniciado pela sociedade capitalista no Brasil, mas com novos olhares para a classe trabalhadora.

[...] *entrou em cena uma força nova*, constituída por Lula à frente de uma fração de classe antes caudatária dos partidos da ordem e que, mais do que um efeito geral de desideologização e despolitização, indicava a emergência de outra orientação ideológica, que antes não estava posta no tabuleiro. Parece-nos que o lulismo, ao executar o programa de *combate à desigualdade dentro da ordem*, confeccionou nova via ideológica, com a união de bandeiras que não pareciam combinar (SINGER, 2009, p. 96, grifo do autor).

Assim, o governo Lula despertou reações inversas e contraditórias. Por um lado, a fúria da classe dominante, que teve pequenas limitações impostas aos seus lucros e, por outro lado, a ampliação e financiamento de políticas de acesso à educação de caráter social.

Determinados programas e ações de governo passaram a ser considerados prioritários para a democratização do acesso, como novos processos de avaliação com relação à pós-graduação. Agências de fomento interno e externo incorporaram novo tipo de concepção financeira, atrelando, desse modo, os processos de ensino ao setor de serviços para manutenção e custeio do capital. As políticas propostas pelo governo Lula atenderam às exigências dos organismos internacionais para a educação superior, bem como carregou elementos de continuidade e de aprofundamento da reforma do Estado do governo neoliberal de FHC.

De acordo com Frigotto (2011), a contradição residiu principalmente na continuidade da década presente em relação ao passado, pois tentou conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida mediante, o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista, cuja classe dominante é das mais violentas do mundo.

Em torno do projeto societário visto, a leitura histórica é a de que essa conjuntura política que caracterizou os oito anos de governo Lula não foi marcada

somente entre 2003 e 2010, mas é representada pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam, para além das intenções e do discurso, as práticas e políticas implementadas.

A principal linha de ação do governo Lula foram programas e as políticas que tinham como objetivo comum a melhoria das condições de vida da grande população não organizada, já que, pela primeira vez na história do país, houve uma mudança nos quadros da política nacional, uma vez que o país sempre havia sido governado por representantes das elites.

Na próxima seção, a discussão sobre as políticas de pós-graduação *stricto sensu* prossegue a partir da sucessão à presidência da República de Dilma Rousseff, que assumiu o cargo em 01 de janeiro de 2011, como a primeira mulher eleita presidente do Brasil, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

1.3 Políticas de expansão na pós-graduação *stricto sensu* no governo Dilma Vana Rousseff entre 2011 e 2016 e governo Michel Temer entre 2016 e 2018

Nesta seção, o objetivo é analisar como se materializou, na política educacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, referente à expansão dos cursos, o número de ingressantes e titulados considerando a totalidade das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas no governo da ex-presidenta Dilma, interrompido por meio de um golpe no segundo mandato, em 2016, e nos dois anos de governo Michel Temer.

A seguir, expõe-se a discussão em torno das políticas de acesso e permanência na educação superior, especificamente as políticas para permanência de estudantes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil durante a gestão de Dilma Rousseff²⁵, no período de 2011 a 2016, e pós-golpe de Estado, em 31 de agosto de 2016, na gestão de Michel Temer entre 2016 e 2018.

²⁵ Dilma Vana Rousseff nasceu em 1947 no Estado de Minas Gerais, filha de um promotor de origem búlgara, que se naturalizou e possuía cidadania brasileira. Envolveu-se com a oposição da Ditadura Militar em 1967, enquanto cursava economia em Minas Gerais. Foi capturada pelos militares e policiais de repressão política e aprisionada por três anos, incluindo 22 dias de brutal tortura de eletrochoque (VIEIRA, 2015, p. 753). Dilma Rousseff foi Ministra-Chefe da Casa Civil do governo Lula da Silva no período 2005-2010.

Em 2016, o Brasil passou por mais um movimento antidemocrático na história do país, cujas forças sociais e a luta de classe na disputa em torno de dois blocos hegemônicos pelo poder culminaram com o golpe de Estado em agosto de 2016, com o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Esse ataque à democracia foi resultado da participação de muitos atores envolvidos, desde a mídia, congresso e até judiciário, e de sua correção entre os fatos históricos, que culminou na cassação do seu mandato. As manifestações nas ruas foram o resultado de um consenso ideológico promovido por um governo golpista, cujo projeto havia sido rejeitado nas urnas em 2014.

Destacam-se as principais reformas, programas de governo, políticas e ações para a pós-graduação do governo federal no período de 2011 a 2016. Essa discussão problematiza as medidas do governo Dilma Rousseff, com balanço de seis anos de governo.

Ressalta-se a gestão de Michel Temer que, durante dois anos à frente do país, abriu espaço para implementação de políticas com caráter antidemocrático e com total retrocesso. Nas análises, devido ao processo já apresentado, serão indicadas, com destaque, as políticas públicas sociais para o período de governo distinto daquele que foi eleito para governar.

Em entrevista concedida à *Revista Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*²⁶ (2018), Gaudêncio Frigotto respondeu à pergunta “De maneira geral, o que governo Temer representou para a educação nesses dois anos?” da seguinte forma:

Ele representou o maior retrocesso dos últimos 70 anos ou mais. Por duas razões. Uma que diz respeito à Emenda Constitucional 95, que visa exatamente não fazer mais nenhum investimento além de repor a inflação em toda a esfera pública por 20 anos. E a gente vê que nesses dois anos as áreas mais atingidas foram à educação e saúde. [...] É um retrocesso que tem consequências brutais a médio e longo prazo. [...] E é um governo cuja popularidade está 82% negativa na pesquisa que foi feita essa semana. O que expressa um fracasso do ponto de vista social e um ganho aos oligopólios, às oligarquias, hoje especialmente à oligarquia do capital financeiro, e suas testas de ferro no Congresso, no Judiciário, que sustentam este Estado de exceção (FRIGOTTO, 2018).

²⁶ Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Observa-se o retorno de um Estado em retrocesso, articulado com as políticas de contenção de gastos já implementadas, cuja maior associação foi do Banco Mundial, pois tais políticas são diretamente afetadas pelo sistema neoliberal, que obedecem de modo prioritário, ao mercado. Pode-se afirmar que foram tomadas medidas no sentido de mudar a direção das estratégias econômicas para outras claramente liberalizantes.

Segundo Lopreato (2015), o governo Dilma Rousseff manteve a equipe econômica e a estratégia delineada na era Lula. Não alterou o modo de atuação do Estado nem as medidas de incentivo ao mercado interno. As várias formas de incentivo e apoio ao capital privado reafirmaram a defesa da ação estatal em favor do crescimento. O uso de incentivos e subsídios fiscais, o privilégio nas compras públicas, a defesa dos índices de nacionalização, o fortalecimento da atuação dos bancos e das empresas públicas sustentaram características semelhantes à fase anterior, indicando se tratar de um governo de continuidade.

Nas diretrizes do seu programa de governo, é apresentado como proposta um Estado democrático e popular, com vistas a atender à demanda social, cujo princípio remete a uma política de caráter desenvolvimentista. Conforme o Ministro da Fazenda do governo Dilma, Guido Mantega²⁷(2014) afirmou ao portal de notícias G1, sobre a economia do país, “A política desenvolvimentista continua. A presidente Dilma não fará uma política neoliberal, uma política conservadora. Sabemos que foi praticada no passado e não deu certo”. O ex-ministro da Fazenda se posicionava a favor de maior presença do Estado na condução da economia e não se furtou a reafirmar seu compromisso com os princípios do desenvolvimentismo.

Textos publicados pelo jornal *O Estado de São Paulo*, de 2006 a 2011, mostram que Mantega conquistou importantes números para a economia brasileira, dentre os quais, as mais altas taxas de crescimento econômico dos últimos 30 anos, recordes no saldo comercial e a inflação mais baixa de todos os 12 anos de PT, quando, em 2006, o

²⁷ Guido Mantega foi o Ministro da Fazenda que mais tempo permaneceu no cargo (2006-2014) no período democrático. Titular da pasta por quase nove anos nos governos Lula e Dilma, Mantega é economista formado pela Universidade de São Paulo (USP). Nascido na Itália e criado na capital paulista, também esteve à frente do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) na primeira administração do PT. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2016/09/quem-e-guido-mantega-ex-ministro-da-fazenda>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

IPCA registrou alta de apenas 3,14%. De 2011 em diante, entretanto, os reflexos da crise mundial e da crise da zona do euro, redundaram em difíceis obstáculos para a economia brasileira, que precisaram ser enfrentados no âmbito da política econômica (MANTEGA, 2017).

No governo Dilma, com relação à política expansionista da educação superior, Ferreira (2012) declara que,

Verificou-se, após o ano de 2005 (final do primeiro mandato do governo Lula), uma significativa expansão da educação superior como política pública e, no caso das universidades federais, uma expansão inicial com a interiorização dos campi. Em seguida, houve a transformação e/ou criação de novas universidades e campi, que também foram instalados na sua maioria no interior do país, tendo como um dos objetivos o impacto na economia local e regional. Essas novas instituições assumem uma configuração na sua quase totalidade de instituições multicampus e multirregionais (FERREIRA, 2012, p. 466).

Conforme constatou Ferreira (2012), o governo Dilma deu continuidade ao programa de expansão das universidades federais e institutos federais, iniciado pelo seu antecessor.

Nas políticas apresentadas para a pós-graduação no governo Dilma, alguns elementos ganham destaque, por exemplo, a meta 7 do documento: “Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2010). A meta 7 teve por objetivo garantir mais verbas para estimular as pesquisas e fortalecimento da pós-graduação, com previsão de expansão para todas as regiões do país.

A ênfase dada aos programas de fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica em curso, na proposta do programa de governo Dilma (2010), “[...] expandirá os recursos para pesquisa e desenvolvimento. Ampliará substancialmente o número de bolsas de estudos oferecidas pela CAPES e pelo CNPq e dará ênfase à formação de engenheiros e à ampliação do registro de patentes” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2010, p. 13).

No programa de governo de Dilma Rousseff (2014), por outro lado, não é mencionado qualquer dado com relação à pós-graduação *stricto sensu* nem apresentado algum diagnóstico desse nível de ensino. Não foi encontrada, nesse programa de governo, qualquer proposta ou meta referente à pós-graduação.

As políticas propostas pelo programa Dilma Rousseff se fundamentam no Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) em curso e implementado durante o seu

governo. Uma análise da situação da pós-graduação à época evidencia que esse PNE buscou sistematizar os principais projetos educacionais implementados desde o PNE (2001-2010) anterior.

Para Machado (2016, p. 218), o PNE

É a expressão de um campo em disputa, dado que sua materialidade, da elaboração a sua concretude, envolve os diferentes atores que atuam na cena da educação nacional, com seus múltiplos interesses e concepções. Portanto, não é possível pensar o que ele traz de desafios para a pós-graduação, sem considerarmos que estamos diante de uma Lei viva, em movimento, cuja efetividade dependerá em grande parte dos atores envolvidos.

O desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* é acompanhado pelo movimento do Estado, sociedade civil e outros atores envolvidos, cuja relação de tensão é de contradição, pois o debate em torno desse tema é amplo. Associações, fóruns, movimentos estudantis, conferências regionais, estaduais e nacionais estão atentos às mudanças na prática dos mestrados acadêmicos e doutorados, com a crítica de que o modelo de pós-graduação se volta para o avanço tecnológico e está a serviço das exigências de mercado.

Segundo Boito Jr & Berringer (2013), durante o governo Dilma Rousseff, houve uma mudança no interior do bloco no poder. Eles explicam que a grande burguesia interna brasileira ascendeu politicamente e passou a apoiar-se em uma ampla frente política que abarca, inclusive, classes populares.

Os autores denominam esse período de “neodesenvolvimentismo”, ou seja, o programa político dessa frente, a política de desenvolvimento possível nos marcos do capitalismo neoliberal. Para Boito Jr & Berringer (2013), o governo Dilma não rompeu com esse modelo de capitalismo, mas introduziu, em decorrência das classes sociais que representa e nas quais se apoia, mudanças importantes na economia, na política e na atuação internacional do Estado brasileiro.

A perspectiva política de Dilma de Estado brasileiro, segundo Boito Jr & Berringer (2013), articulou-se à nova política econômica de frente neodesenvolvimentista: “Tal frente reúne a grande burguesia interna brasileira que é a sua força dirigente, a baixa classe média, o operariado urbano e o campesinato” (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 31). Essa condição determinou outras modificações na política brasileira a partir do governo Lula (2003-2010).

A grande burguesia é a força que mais ganhou com a política neodesenvolvimentista, que é a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal.

No Brasil, o crescimento da pós-graduação pode ser um fenômeno verificado em escala nacional. Por ser um país subdesenvolvido, com desigualdades regionais, não consegue ser um grande centro formador de mestres e doutores, considerando que os países desenvolvidos, como os Estados Unidos, permanecem como os maiores formadores de mestres e doutores.

No caso brasileiro, como destacado, ocorreu um crescimento acelerado dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas últimas décadas. No entanto, mesmo quando se considera apenas a titulação atual (desconsiderando, assim, o acúmulo de titulados em anos anteriores), o Brasil ainda se encontra em desvantagem: apenas 0,29 títulos de mestrado e 0,1 de doutorado foram concedidos no país por mil habitantes em 2015 (IBGE, 2015).

Em sua pesquisa, Colombo (2018) fez uma comparação do Brasil com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização intergovernamental que integra 37 países membros. O Brasil é integrante da OCDE, com quem mantém uma cooperação desde início dos anos 1990. Os dados mostram que, na década de 2000 a 2010, a proporção de pessoas com título de pós-graduação *stricto sensu* mais que dobrou, indo de 0,18% para 0,41% da população total. No fim desse período, 0,11% da população era composta por doutores (IBGE, 2000; 2010).

Apesar do crescimento, tais números se encontram substancialmente abaixo daqueles observados em economias mais desenvolvidas: em 2010, 9,4% e 1,5% da população dos Estados Unidos tinham, respectivamente, titulação de mestrado e doutorado, e os países da OCDE apresentavam, em média, 11,4% de mestres e 1,0% de doutores em 2015 (OCDE, 2017).

A fim de ter um parâmetro de comparação entre os cursos no território brasileiro, observe-se, na tabela 8, o comparativo de crescimento dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado nos programas de pós-graduação no Brasil e os seus principais efeitos, o retorno da política de Dilma e pós-golpe de Estado no governo Michel Temer para essa área especificamente.

Tabela 8 – Cursos de mestrado, doutorado e mestrado/doutorado na pós-graduação *stricto sensu*, por categoria administrativa pública e privada no Brasil entre 2011 e 2016; 2017 e 2018

Unidade da Federação	Categoria Administrativa	2011	2016	2018
Brasil	Total Pública	2.340	2.933	2.990
	Total Privada	450	541	559
Norte	Pública	133	180	185
	Privada	5	6	6
Nordeste	Pública	522	678	681
	Privada	26	40	44
Sudeste	Pública	1.073	1.261	1.279
	Privada	239	269	273
Sul	Pública	421	556	581
	Privada	150	190	199
Centro-Oeste	Pública	191	258	264
	Privada	30	36	37

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados na Plataforma Geocapes (2021).

A tabela 8 apresenta o total de cursos de mestrado acadêmico, doutorado e mestrado/doutorado nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, por categoria administrativa pública e privada, no Brasil, entre 2011 e 2016, que se refere ao período em que Dilma esteve à frente da presidência da República, e de 2017 a 2018, na gestão de Michel Temer.

Segundo a tabela 8, entre 2011 e 2016, o crescimento foi de 25,34% no PPG do setor público, enquanto nas instituições particulares, o crescimento foi de aproximadamente 20,22% no mesmo período.

Entre 2016 e 2018, no Brasil pós-golpe de Estado, há um acréscimo no número de programas *stricto sensu* de mestrado acadêmico e doutorado nas instituições públicas de 1,94% e nas instituições privadas, de 3,32%. Ou seja, os programas de pós-graduação *stricto sensu* das instituições privadas cresceram mais quando comparados às públicas no mesmo período.

Com relação aos números por região, houve uma concentração geográfica da pós-graduação *stricto sensu* na Região Sudeste, que correspondia, até 2018, a 43% dos programas de pós-graduação com mestrado acadêmico e doutorado. Em segundo lugar, está a Região Nordeste, com concentração de 23% dos programas; em terceiro, a Região

Sul, com predomínio de 19%; em quarto, a Região Centro-Oeste, com 9%, e em último lugar, a Região Norte, com apenas 6% nas instituições públicas.

Quanto ao setor privado, houve uma pequena mudança. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão concentrados nas seguintes regiões: Sudeste na liderança, com 48,8%; Sul, com 35,6%; Nordeste, 7,9%; Centro-Oeste, com 6,6% e Norte, 1,1%. Comparando a distribuição dos programas de pós-graduação nesse cenário, observam-se aspectos conflitantes, com determinadas disparidades regionais significativas em relação à proporção de cursos de mestrado acadêmico e doutorado, com concentração nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul, e uma menor concentração nas regiões Centro-Oeste e Norte do país. Essa ausência ocorre tanto pela inexistência de IES, por questões geográficas, culturais, quanto pela deficiência das políticas de expansão empregadas.

Quando Dilma assumiu a presidência, ainda estava em vigor o PNE (2001-2011), sendo o último ano de vigência. Os dados de 2011 se referem à política do governo do seu antecessor, um processo de manutenção na gestão de Dilma.

De 2012 a junho de 2014, houve a ausência de um novo PNE, que, originalmente, conforme previsto no PL n.º 8.035/2010 (BRASIL, 2011), de autoria do Poder Executivo federal, deveria vigorar no decênio 2011-2020. O trâmite legislativo, porém, consumiu três anos e meio desse período, tendo sido aprovado somente em 25 de junho de 2014, por meio da lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014). Essa lei aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) vigente com duração decenal, com 20 metas e suas estratégias de implementação.

O PNE (2014-2024) deu continuidade à meta 14 do plano anterior, o PNE (2011-2011) com relação ao número de matrículas e titulações por ano da pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, uma política de manutenção.

As estratégias adotadas eram expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos *campi* novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas e ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes (BRASIL, 2014).

Essa meta foi considerada a principal para a pós-graduação, pois envolve todas as estratégias para sua materialização. Foram elencadas 15 estratégias, entre as quais, é de responsabilidade do Estado de prover investimento, que tem como base o papel do

Estado de fomentar e garantir o direito à educação. Dessas, três têm relação direta com nossa proposta de debate, que é a ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Essa política de expansão e interiorização foi materializada por meio do REUNI, já debatido na gestão do Lula nesta tese, porém sem aprofundamento dos dados.

O Brasil tem hoje 7,6 doutores para cada 100 mil habitantes. O Japão é um dos países desenvolvidos com o menor número de doutores e são quase 13 por 100 mil habitantes. Já a Itália, um dos países com a média mais baixa de doutores na Europa, tem 17,5 doutores por 100 mil habitantes.

De acordo com a publicação (no ano de 2019) na Carta Campinas – uma plataforma de jornalismo –, o Brasil precisa investir pesado e dobrar o número de pesquisadores doutores, se quiser alcançar o nível dos países desenvolvidos que têm os mais baixos índices de doutores por 100 mil habitantes.

Para ter conhecimento, a Inglaterra (Reino Unido) tem 41 doutores para cada 100 mil habitantes; em Portugal, são 39,7 e na Alemanha, são 34,4 para cada 100 mil habitantes. Os dados foram compilados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos²⁸ (CGEE), organização ligada ao Ministério da Educação (MEC, 2019).

A CAPES realiza a avaliação dos programas de pós-graduação por meio de notas atribuídas no intervalo de quatro anos. Os programas sem nota são aqueles que, em razão de seu desempenho na avaliação, encontra-se em processo de extinção ou fusão com outros programas. Essa sistematização se refere à avaliação de permanência dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, portanto são classificados em notas. A avaliação é efetuada por programa e as notas distribuídas, entre 1 e 7.

Notas superiores a 5 somente são atribuídas a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de doutorado. Programas de nota 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de nota 6. Os programas que oferecem apenas cursos de mestrado podem obter, no máximo, nota 5. Os

²⁸ O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) é uma entidade constituída na forma de associação da sociedade civil, sem fins lucrativos, com sede e foro em Brasília, Distrito Federal, nas salas 401 a 405, do 4.º andar do Edifício Parque Cidade Corporate. O prazo de duração do CGEE é por tempo indeterminado. O CGE poderá atuar em qualquer parte do território nacional. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documentos-normativos/-/asset_publisher/d44BAeDGUT3n/document/id/23866?inheritRedirect=false>. Acesso em: 11 fev. 2021.

programas que receberem notas 1 e 2 deixam de ser recomendados pela CAPES e são desativados (CAPES, 2020).

As notas 1 e 2 também são consideradas insatisfatórias e os programas com essas avaliações estão impedidos de receber novas bolsas e matricular novos alunos, tendo que cumprir apenas o compromisso de concluir a formação dos alunos já matriculados.

Novos programas podem ser credenciados pela CAPES no intervalo entre as avaliações periódicas. Somente são credenciados programas que receberam nota igual ou superior a 3 no momento do credenciamento (CAPES, 2020). Os novos programas permanecem com a nota recebida no credenciamento até a segunda avaliação trienal que vier a ocorrer após o momento em que se deu o credenciamento do programa. Os programas mais bem avaliados recebem a nota 7 (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016).

Embora tenha sido importante para expandir, consolidar e financiar a pós-graduação em algumas regiões, o quadro atual requer uma redefinição dessa política, articulando os governos estadual e federal, para garantir o processo de interiorização de programas de pós-graduação de qualidade, em sintonia com as regiões em todo o território nacional.

Observou-se também a expansão dos programas do setor público em todos os anos, de modo que o aparente crescimento expressivo do setor privado entre os anos de 2011 e 2018 torna-se baixo. As políticas de educação superior para esse nível foram mais favoráveis para as instituições públicas, que tiveram mais investimentos em pesquisa por parte do Estado, por meio de uma política de indução de financiamento com a participação de fundos setoriais e atribuição do papel de destinar parte dos investimentos à CAPES e ao CNPq, tanto para formação de novas matrículas, titulação de mestres e doutores, produção científica, quanto para expansão de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Essa articulação pode ser encontrada no PNE (2014-2014), especificamente na meta 14, cuja estratégia é “expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento” e “estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa” (BRASIL, 2014).

De acordo com o VI PNPG (2010), os investimentos diretos feitos na pós-graduação são, em sua maioria, provenientes dos órgãos de fomento federais, CAPES e

CNPq, que têm estimulado a formação de quadros de mestres e doutores e a consolidação das atividades de pesquisa científica brasileira de forma contínua e consistente. Esses recursos são complementados pelas Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP), que ampliaram as condições de crescimento da produção científica nacional.

A portaria n.º 36, de 5 de fevereiro de 2010, instituiu a comissão de elaboração do VI PNPG 2011-2020, que foi promulgado em dezembro de 2010, último ano do segundo mandato do presidente Lula. A questão das assimetrias e sua possível resolução foram colocadas em destaque:

O combate às assimetrias é outro tema importante, cuja complexidade irá exigir a ação sinérgica de vários órgãos de governo envolvidos. A novidade será o foco nas mesorregiões, cuja formatação dará aos órgãos de governo uma ferramenta mais precisa que o foco em unidades e em macrorregiões (BRASIL, 2010, p. 18).

O capítulo 7 do VI PNPG (2010), “Assimetrias – distribuição da pós-graduação no território nacional” reconhece o esforço realizado pelos planos anteriores em considerar o problema e tentar resolvê-lo a partir das iniciativas adotadas, sobretudo a partir do V PNPG, por meio de política de incentivo e indução. Como exemplo, tem-se “o procedimento dos fundos setoriais, que destina 30% dos seus recursos às políticas científicas e de pós-graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (BRASIL, 2010, p. 145).

Sobre os fundos setoriais na pós-graduação e, conseqüentemente, as parcerias público-privadas entre a universidade estatal por meio dos contratos de gestão, sua inserção decorre da existência de dois tipos de instituições estatais: pública e mercantil (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). A origem dos fundos setoriais remete à década de 1990, cujo modelo foi adotado por FHC e ao qual Lula e Dilma deram manutenção com a reforma universitária, mas com outras características. Em resumo,

No **governo de FHC**, ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do Brasil à economia mundial, ao mesmo tempo em que se enfatizava o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuía as funções do Estado como provedor dos serviços (FERREIRA, 2012, p. 457, grifo nosso).

A reforma da educação superior no **governo Lula** foi guiada por meio da promulgação de leis e decretos que apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo FHC, apesar de ter havido, no período de 2004 e 2006, aumento de recursos públicos para as instituições federais de educação superior (Ifes) [...] (FERREIRA, 2012, p. 461, grifo nosso).

No **governo Dilma**²⁹, verifica-se o anúncio de um novo ciclo de expansão de universidades mediante a formatação de câmpus temáticos e multicâmpus, da defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes universidades. Tais fatores implicam nova configuração, organização e gestão dessas instituições (FERREIRA, 2012, p. 466, grifo nosso).

Nesse sentido, esboçou-se um novo projeto para a educação superior brasileira e pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com as novas demandas do capital internacional e com as recomendações de organismos multilaterais, iniciado na década de 1990 pelo governo FHC, com aprofundamento dessas relações durante os governos Lula e Dilma.

Sguissardi & Silva Júnior (2009) afirmam que a pós-graduação desenvolve-se pela lógica neoliberal. As instituições brasileiras são alteradas, mas carregariam em seus núcleos institucionais a racionalidade da reforma do Estado e, mediada, a lógica do mercado tornar-se-ia o marco desse processo, incluindo principalmente a ênfase nas universidades (federais), escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus. Tinha origem, assim, a mercantilização da universidade estatal. A dicotomia entre Estado e mercado, legal e constitucionalmente, tornava-se agora uma contradição a ser administrada por associações mediadoras entre o Estado e a sociedade civil.

Nas tabelas 9 e 10 a seguir, serão analisados os dados quantitativos e o percentual de estudantes ingressantes e titulados na pós-graduação entre 2011 e 2018, no curso de mestrado acadêmico e doutorado nas IES públicas e privadas no Brasil.

²⁹ Ciência Sem Fronteiras criado em 2011, tinha como objetivo estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras. (FERREIRA, 2012). Depois de ter concedido quase 104 mil bolsas no exterior e ter investido R\$ 13,2 bilhões entre 2011 e 2017, o programa Ciência Sem Fronteiras teve seu fim decretado em abril de 2017 pelo Ministério da Educação, no governo Temer. Acesso em: 04 ago de 2022. Disponível em: <<http://portal.sbpnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/>>.

Tabela 9 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes e titulados no curso de mestrado acadêmico nas IES públicas e privadas no Brasil entre 2011 e 2017* – Mestrado (24 meses)

Governo Dilma e Temer – Fluxo dos discentes no curso mestrado acadêmico do Brasil entre 2011 e 2017						
Fluxo	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados
Ano base	2011	2013	2013	2015	2015	2017
	51.510	45.824	54.290	47.802	58.450	50.636
Ingressantes e titulados no biênio	31%	32%	33%	33%	36%	35%
Não se titularam no biênio	- 11%		- 12%		- 13%	

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas na planilha Fluxo dos discentes (Pós-graduação *stricto sensu*) na Plataforma Sucupira entre 2011 e 2018 (2021).

*O ano de 2018, último ano do mandato de Temer, não aparece na tabela, pois o critério de análise abrange 24 meses, tempo médio para conclusão do mestrado acadêmico no Brasil.

A tabela 9 registra a média percentual e total de pós-graduados ingressantes e titulados na pós-graduação de 2011 a 2017 do curso de mestrado acadêmico nas IES públicas e privadas no Brasil.

Com relação à taxa de crescimento do número de ingressos entre 2011 e 2015, foi de 1,72%, foram totalizadas, no período 2011, 2013 e 2015 164.250 novas matrículas. O percentual de titulações, considerando o período entre 2013 e 2017 atingiu a média de crescimento de 10,5%, superior a média de ingressos.

Com relação o percentual de não titulações entre 2011 e 2017, considerando os biênios de 2 anos, deixaram de titular entre 2011-2013 -11% (5.686), 2013-2015 -12% (6.488), 2015-2017 -13% (7.814) totalizando 19.988 estudantes que não concluíram o curso de pós-graduação *stricto sensu*. Comparando o percentual de ingressantes são 53% e titulados 47% no período registrado na tabela 9.

Após golpe de Estado com o *impeachment* de Dilma, entre 2017 (62.527) e 2018 (61.622), o índice de ingressos foi negativo de 1,44%, inferior ao ritmo de crescimento visto nos anos anteriores. Os titulados no curso de mestrado entre 2017 (50.636) com ingresso em 2013 e 2018 com ingresso em 2014 (52.068) cresceram 2,82%, ainda no governo Dilma, mas se titularam na gestão de Michel Temer. Os dados mostram a materialidade de como o golpe de 2016 afetou a expansão de crescimento no acesso à pós-graduação quando observada nos anos do governo Dilma.

Tabela 10 – Quantitativo e percentual de estudantes ingressantes e titulados no curso de doutorado nas IES públicas e privadas no Brasil 2011 e 2019* – Doutorado (48 meses)

Governo Dilma e Temer – Fluxo dos discentes no curso doutorado do Brasil entre 2011 e 2019				
Fluxo	Ingressantes	Titulados	Ingressantes	Titulados
Ano base	2011	2015	2015	2019
	16.065	18.996	28.061	24.555
Ingressantes e titulados no quadriênio	36%	44%	64%	56%
Não se titularam no quadriênio	18%		-12%	

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizadas na planilha Fluxo dos discentes (Pós-graduação *stricto sensu*) na Plataforma Sucupira entre 2011 e 2018.

*Os dados dos titulados do ano de 2019 foram inseridos na tabela 10, pois se referem aos ingressantes de 2015, durante o governo Dilma.

A tabela 10 registra o total e a média de pós-graduandos ingressantes entre 2011 e 2015 e titulados entre 2015 e 2019 do curso de doutorado nas IES públicas e privadas no Brasil. Segundo os dados, o percentual de ingressantes no período foi de 50,3% e titulados 49,7% considerando os dois quadriênios da tabela 10.

O ingresso no curso de doutorado apresentou, no período de análise entre 2011 e 2015, governo Dilma, taxa percentual de crescimento de 74%. No governo de Temer, entre 2017 (29.031) e 2018 (28.791), houve queda de novas matrículas de 0,8%.

As titulações, entre 2015 e 2019, atingiram o índice de crescimento de 29%, considerando o ingresso entre 2011 e 2015 no governo Dilma. O crescimento das titulações está registrado no quadriênio 2011-2015, ou seja, um aumento de (2.931) concluintes com crescimento de 18% e queda de -12% de pós-graduandos (3.506) em 2019.

A expansão acelerada dos cursos de pós-graduação no país não é um caso isolado, mas reflete uma tendência que se manifesta, em diferentes magnitudes, em economias desenvolvidas e emergentes.

Segundo dados de Colombo (2018), no período de 2005 a 2015, o número de títulos de doutorado concedidos por ano mais que dobrou em diferentes países. Para países selecionados, esse número cresceu acima de 50%: Chile – 182%; México – 149%; Portugal – 134%; Dinamarca – 113%; Canadá – 80%; Austrália – 75% (OCDE, 2017b *apud* COLOMBO, 2018, p. 244).

Em 2015, a pós-graduação representava cerca de 15% do total de alunos matriculados na educação superior nos Estados Unidos e mais de 20% em diferentes países da União Europeia. Em boa parte dos casos (assim como no Brasil), o crescimento absoluto do número de alunos e títulos superou a evolução populacional

(OCDE, 2017), o que indica uma maior disponibilidade de cientistas e mão de obra qualificada.

As causas desse crescimento acelerado vêm sendo debatidas na literatura, sendo levantadas diferentes razões para explicar o aumento da demanda por cursos de pós-graduação. Esse processo inflacionário é alimentado pela competição no mercado de trabalho, levando à busca por qualificação, que não necessariamente acrescenta valor profissional, mas serve como credencial para o trabalhador acessar determinados empregos ou níveis salariais (COLLINS, 2002).

O número de mestres e doutores titulados pelas universidades brasileiras mais que dobrou nesses anos: passaram de 25.996 mestrados e 8.094 doutorados em 2003 para 52.068 e 22.920 em 2018, um aumento de 119,97%. Segundo relatório do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE³⁰, 2012), o crescimento foi impulsionado, em grande parte, por um aumento no número de cursos de mestrado oferecidos em instituições de ensino particulares, cuja participação na formação nacional de mestres cresceu de 13,3% em 1996 para 22,4% em 2009, quase empatando com as universidades estaduais, que contribuíram com 25%.

A maior parte dos títulos de mestrado e de doutorado foi concedida por instituições localizadas nas regiões Sudeste e Sul. Em sua maioria, os estados das regiões Norte e Nordeste apresentaram uma concentração de títulos por cem mil habitantes inferiores à média nacional, enquanto nas regiões Sul e Sudeste, a maior parte dos estados se encontrava acima dessa média. Já na região Centro-Oeste, entre 2006 e 2017, respectivamente, houve crescimento de programas de pós-graduação em 125%, matrículas, 177%, e titulados, em 144% (BRASIL, 2020).

Segundo o Relatório do 3.º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020), conclui-se que houve uma redução da taxa de crescimento dos títulos de mestrado e doutorado no período 2017-2018, sugerindo uma desaceleração da expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. O motivo está relacionado à aprovação da emenda à Constituição n.º 241, a PEC 241, que instituiu o

³⁰ Relatórios dos estudos já publicados do CGEE (2012, 2016 e 2019) e todo o acervo do Centro estão disponíveis para acesso pelo site: <http://www.cgee.org.br>.

Novo Regime Fiscal (NRF)³¹ para os próximos 20 (vinte) anos a partir de 2017. Tendo como objetivo congelar os gastos com saúde, educação, assistência social e previdência, a proposta foi apresentada pela equipe econômica do governo Michel Temer.

A pesquisa de Amaral (2016c) discutiu a viabilidade para que se cumpram as metas do PNE 2014-2024 ou estará decretada a sua “morte”. Segundo o autor,

Não restam dúvidas de que o poder de “destruição” da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social. Tais políticas promoveram uma histórica e reconhecida ascensão de milhões de pessoas que viviam em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, fato que levou os organismos internacionais a retirarem o Brasil do mapa da fome mundial (AMARAL, 2016c, p. 671).

Diante dessa complexa conjuntura na política brasileira, o novo regime fiscal penalizará as camadas sociais que, em outro momento, encontraram-se fragilizadas pela falta de políticas públicas, tal retrocesso marca a política pública brasileira, ameaça os direitos sociais e inviabiliza os investimentos públicos na educação.

Mancebo (2020) defende a tese de que, desde 2015, a educação superior no Brasil abarcou dois eixos centrais para a análise da política nesse ensino, ou seja, os impactos do ultraneoliberalismo e do neoconservadorismo sobre as IES.

Para o ultraneoliberalismo, o gasto público é excessivo e a gestão da austeridade fiscal impõe-se. De um modo geral, esse era (e é) o clima que vivemos no Brasil, e que afeta as IES, pelo menos desde o início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, em 2015. A partir do golpe de 2016, os responsáveis pela economia aprofundaram a política do austericídio, radicalizando o desmonte do Estado e a destruição das políticas públicas voltadas à maioria da população (MANCEBO, 2020, p. 5-6).

A política de governo de Michel Temer foi de desmonte social, pois afetou as políticas de Estado desenvolvidas no período de governo de seus antecessores com

³¹ O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa na prática “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AMARAL, 2016c, p. 654).

relação ao acesso, financiamento e expansão da pós-graduação *stricto sensu*. Possivelmente, assistir-se-á ainda mais à desigualdade de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, como resultado dessa política de contingenciamento no pagamento de bolsas de estudos aos estudantes dos programas de pós-graduação.

Como complementação e para fins de compreensão do contexto histórico e político por que passou e passa o Brasil, marcado ideologicamente por políticas de Estado com cunho neoliberal, neodesenvolvimentista e conservador, os dados que foram apresentados ao longo deste capítulo fazem relação com o movimento das políticas educacionais em expansão na pós-graduação *stricto sensu*, com enfoque para a permanência nesse nível de ensino.

As políticas públicas elaboradas para a pós-graduação *stricto sensu* são determinadas por um consenso bem articulado com os processos de acumulação do capital, das quais as políticas setoriais, projetos e programas do governo federal fizeram emergir “novos Leviatãs” (BORÓN, 1999), ou seja, as grandes organizações econômicas do mercado que afetam profundamente as práticas democráticas do Estado de direito.

Borón (1999) analisa até onde o Estado atual tem respondido aos anseios sociais. Aproximando-a por elegibilidade aos novos donos do poder, o autor aponta para a “falência do Estado”. “Os novos Leviatãs e a pólis democrática” é uma tentativa de colocar a teoria política em condições de entender os novos senhores do mundo, “leviatãs privados”, e o modo como enfrentam, esvaziam ou desafiam a democracia na América Latina. Grandes organizações econômicas, entre elas as empresas transacionais, que tanto pelo poderio econômico e social que representam como pela falta de vínculo com um Estado em particular, reproduzem um perigo constante à soberania. Nas últimas três décadas, afirma Borón, o número dessas empresas triplicou. Somam hoje mais de quarenta mil e possuem atividades tanto em países desenvolvidos quanto em países subdesenvolvidos. Sabedoras do seu poderio, impõem condições, exigem regalias, criam um clima de constante instabilidade, submetendo os Estados às suas exigências (CARVALHO, 2011).

Além disso, materializam-se, nesse conjunto de informações, as contradições inerentes a esse processo em que aparece o Estado como produto da sociedade civil, expressando suas contradições, pois reproduz e legitima o interesse da classe dominante.

A questão da não permanência e titulação dos discentes, que abandonam, desistem ou são desligados do curso e do programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, é o retrato de que as políticas em expansão no país devem considerar o contexto universal e não interesses singulares de uma classe, pois a lógica neoliberal é esvaziar o sentido político e diminuir o espaço da democracia na sociedade capitalista.

Destaca-se a importância dos planos nacionais de educação para a materialização das metas com relação à pós-graduação *stricto sensu*. A contradição desse processo está na crise política, institucional e orçamentária que, em 2016, com a aprovação do Novo Regime Fiscal, estabeleceu um teto de gastos, o que reduziu as possibilidades de aumento dos recursos necessários ao financiamento da educação pública.

No contexto político desenhado pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, Fernandes (2020, p. 389) destaca que,

A EC n.95/2016³² foi um golpe certo que atingiu a essência das políticas de cunho social. Ela representou a coroação das políticas de austeridade fiscal que vinham sendo ensaiadas, apresentadas algumas vezes de forma contundente ou em dosagens mais brandas, mas que vinham avançando desde os anos de 1990. Ela representa mais do que a limitação dos gastos primários. Mostra nitidamente a disputa pela fatia social do fundo público e por uma concepção de sociedade que se contrapõe frontalmente à concepção dos direitos sociais, vigente na Constituição Cidadã de 1988.

Tal lógica de ajuste fiscal dessa conjuntura trouxe determinadas repercussões negativas para o campo da educação superior. Mancebo (2018, p. 69) menciona duas consequências imediatas:

- 1^a – O abandono da infraestrutura física dos *campi*, com interrupção de obras e a deteriorização das instalações já existentes são visíveis na maior parte das instituições de educação superior (IES) públicas [...].
- 2^a – O estancamento e a desaceleração do movimento de expansão de matrículas e cursos são, infelizmente, uma decorrência lógica do baixo investimento governamental [...].

Resultado de alguns dos principais impactos das políticas de ajuste, aprofundadas com o golpe de 2016, na educação superior brasileira.

³² Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

Os períodos dos governos analisados entre 1995 e 2018 representaram diferentes projetos de disputa na política educacional no país, cujos planos, projetos e ações na organização explicitaram a correlação de forças sociais em tensão na sociedade brasileira, os resultados indicaram a falta de uma política de permanência voltada especificamente para os pós-graduandos.

No capítulo a seguir, será problematizado o desenvolvimento do programa institucional de concessão às bolsas de estudos da CAPES.

2. POLÍTICA DE BOLSA PARA ESTUDANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL E CENTRO-OESTE

O fenômeno social que se observa hoje, e que leva os jovens no Brasil e no mundo a prolongarem o período de estudos, sobretudo no nível superior (um ou mais cursos de graduação, pós-graduação lato e stricto sensu, pós-doutorados), não sinaliza para uma mudança nos valores sobre a educação, mas para uma preocupação com a formação de indivíduos, que contribuiria para gerar mais demanda pela educação, é indicado pensar que estamos diante de uma necessidade posta por esse sistema: a produção da mais-valia se expande e tais níveis que tornam necessárias novas e mais ampliadas inclusões de todas as formas da reprodução social na esfera de controle ao capital (MINTO, 2014, p. 365).

Este capítulo tem como objetivo discutir a dinâmica e movimento próprio do desenvolvimento da política pública social de concessão de bolsas de estudos na lógica de reprodução capitalista nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado por meio do Programa de Demanda Social – PDS CAPES em instituições públicas³³. A investigação prioriza dois contextos: o universal, que se refere ao Brasil e o particular, a região Centro-Oeste.

O Programa de Demanda Social (PDS), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e mantido pela iniciativa Estatal, pode ser compreendido como uma política pública de caráter social implementada pelo governo.

É fundamental a compreensão da concepção que sustenta tais ações e programas de intervenção. Esta seção tem a intenção de apresentar elementos que contribuam para a compreensão dessa relação, entre a política pública social e a pós-graduação *stricto sensu*.

³³ No caso das instituições particulares, as bolsas são via Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – PROSUP. Tem por objetivo apoiar discentes de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* oferecidos por Instituições Particulares de Ensino Superior. Poderão solicitar apoio ao PROSUP as Instituições de Ensino Superior Particulares que mantenham Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* recomendados pela CAPES com nota 3, 4 e 5. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/programas-e-bolsas-no-pais>>. Acesso em: 18 jan. de 2022.

2.1 Trajetória institucional da CAPES no Brasil: compreendendo melhor seu movimento histórico, político e social

Nesta seção, o objetivo é analisar os elementos históricos e institucionais na trajetória da CAPES, destacando, no conjunto, a ação dessa agência com o Estado capitalista na concessão de bolsas de estudos para os estudantes na lógica de reprodução do capital para sua manutenção e desenvolvimento.

Foram utilizados, como fonte, os depoimentos publicados de Marieta de Moraes Ferreira e Regina da Luz Moreira, na edição Capes 50 anos (2002), referente aos principais dirigentes da CAPES entre 1951 e 2001. Tal conjunto de documentos é parte do acervo da CAPES e pode ser encontrado *online*³⁴.

A caracterização e desenvolvimento da política científica pública da CAPES na sua relação com o Estado brasileiro capitalista no Brasil é histórica e remete a uma conjuntura política, social e econômica. Movimenta-se por diferentes períodos de governo que trouxe consigo muitas determinações por meio de projetos, ações, planos e programas estatais.

O desenvolvimento da pós-graduação foi viabilizado por investimentos significativos, realizados principalmente pelo Estado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e na Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP³⁵.

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, por meio do Decreto n.º 29.741, no início do segundo mandato de Getúlio Vargas, como uma comissão destinada a

³⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/revista-capes-60-anos-pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

³⁵ A FINEP foi criada em 1967, durante o governo do general Artur Costa e Silva, com importante participação dos economistas João Paulo dos Reis Veloso e José Pelúcio Ferreira. Desde então, atua em pelo menos cinco áreas importantes para o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial do país. Primeiro, apoia a infraestrutura científica, com recursos não reembolsáveis provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), que permitiu construir e equipar centenas de laboratórios de pesquisa hoje existentes nas universidades e instituições de todo o país. É a única agência de financiamento à CT&I que atua neste campo. A partir de 2003, aplicou cerca de R\$ 5 bi em 59 universidades federais, R\$ 1,5 bi em 30 universidades estaduais e R\$ 400 milhões em 33 instituições privadas sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/2019/04/29/a-finep-e-vital-para-a-ciencia-brasileira/>>. Acesso em: 01 abr de 2021.

promover o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. A concessão de bolsas teve início em 1953, com a implantação do Programa Universitário, principal linha da CAPES com as universidades e institutos de ensino superior (CAPES, 2011).

Anísio Teixeira³⁶, fundador e diretor-geral da CAPES (1951-64), dirigiu também o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1952-1964). Como secretário geral da CAPES, durante os anos de 1951 a 1964, contratou professores visitantes estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições de educação superior, concedeu bolsas de estudos e apoiou eventos de natureza científica. No ano de 1951, foram concedidas 79 bolsas: duas para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, em 1952, foram 155 bolsas: 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior (CAPES, 2011).

Para Anísio Teixeira, a melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários brasileiros tinha como requisito básico o investimento na qualificação dos professores universitários, considerados como parcela integrante e crítica dos quadros profissionais de nível superior do país pelo seu efeito multiplicador.

Segundo os estudos de Mendonça (2003), confirmou-se a hipótese de que a atuação de Anísio Teixeira à frente da CAPES foi fundamental para dar a esse órgão a configuração que acabou assumindo, tornando-o de fato um instrumento de promoção e expansão dos estudos pós-graduados no Brasil e garantindo, inclusive, que a pesquisa científica se desenvolvesse no âmbito da universidade.

Como destacam Alves & Oliveira (2014), o processo de implantação da pós-graduação aconteceu de forma acelerada a partir de 1968. A CAPES teve papel fundamental para consolidar esse processo, à qual competia o fomento dos cursos e a sua avaliação, e o CNPq, ao qual competia incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores.

³⁶ Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante teórico da educação no Brasil. Foi o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX. Em 1952 esteve à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, realizando trabalhos para a valorização da pesquisa educacional no país. Junto com Darcy Ribeiro fundou a Universidade de Brasília, tornando-se reitor em 1963. No ano seguinte, com a instalação do governo militar, deixou o Instituto (que hoje leva seu nome) INEP e foi para os Estados Unidos, onde passou a lecionar na Universidade de Colúmbia e na Universidade da Califórnia. Em 1966, Anísio Teixeira voltou ao Brasil e tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/> Acesso em: 02 fev. 2019.

Segundo Gouvêa; Mendonça (2006), ao longo desses anos, o referido educador Anísio Teixeira organizou a entidade, criada inicialmente sobre a forma de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, estabeleceu as bases para a surpreendente expansão que o ensino de pós-graduação viria a ter no Brasil após os anos 1970.

Um importante marco histórico que desencadeou o processo de criação da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi o Parecer 977 de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 3 de dezembro, de autoria de Newton Sucupira, trata da definição dos cursos de pós-graduação: “Data também desse ano o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro” (SAVIANI, 2000, p. 04).

Entre os anos 1951 e 1954, o Estado brasileiro terá reforçada sua estrutura administrativa para poder apoiar adequadamente o processo de acumulação capitalista, dentro de um plano de desenvolvimento econômico e social de grande envergadura, apoiando-se em diagnóstico profundo da economia e da realidade brasileiras (CÓRDOVA, 1999, p. 12).

Dessa forma, essa reforma institucional do Estado levou à criação de novos órgãos de regulação e de intervenção, dentro dele se estruturando uma área social capaz de formular políticas públicas de caráter nacional. Dentre tais órgãos, pode-se destacar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Córdova (1999, p. 56) afirma que tais criações (CAPES e CNPq) “representam a adoção, pelo Estado brasileiro, enquanto representado pela União federal, de políticas explícitas para a formação científica e tecnológica”, ocupando papel de destaque na formulação e implementação de uma política de desenvolvimento científico e tecnológico para o país, com destaque para a política de pós-graduação, área específica de atuação da CAPES.

O primeiro curso de pós-graduação no Brasil foi o Programa de Doutorado em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que entrou em funcionamento em 1931, 20 anos antes da fundação da CAPES, que inaugura os Programas de pós-graduação *stricto sensu* no país.

Segundo Bianchetti & Fávero (2005), no final de 1965, foi aprovado o primeiro mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio), como primeira ação da pós-graduação especificamente na área da educação.

Em 1952, a CAPES concedeu as primeiras três bolsas, sendo uma delas para formação no país e duas para aperfeiçoamento no exterior. Já em 1953, o número de bolsas passou de 79, sendo 25 no país e 54 no exterior. Esse predomínio no número de bolsas no exterior, no período de 1951 a 1955, se justifica pelo fato de que, naquele momento, eram poucas as alternativas de formação especializada no país (CAPES, 2011).

A regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* ocorreu nos anos 1960, sobretudo a partir do Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como *Parecer Sucupira*. Segundo Nobre & Freitas (2017), esse modelo foi inspirado nos Estados Unidos (EUA) e estruturou dois níveis de formação: o mestrado e o doutorado, preconizando certa continuidade entre os dois.

O parecer sucupira estabeleceu um formato de pós-graduação, que conceituou e normatizou os dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado. Para tanto, propôs uma linha de continuidade entre eles, embora o mestrado não seja, em todos os casos, pré-requisito obrigatório para o curso de doutorado.

A CAPES, materializou-se, a princípio, como uma Comissão, sob a presidência do Ministro da Educação e da Saúde, tendo um Secretário Geral e contando com representantes de diversas instituições públicas e privadas³⁷.

A Comissão teve, na sua composição, instituições diretamente ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas da área econômica, comissões que estabeleciam acordos de caráter internacional nas áreas técnica e científica e confederações que representavam a indústria e o comércio.

Segundo Lessa (2016), a constituição dessa comissão foi um reflexo da política desenvolvimentista e do modelo de industrialização implantado no país e reforçou, ainda, a postura assumida nos diversos documentos oficiais que enfatizaram a relação entre economia e educação alinhadas ao pensamento econômico de Celso Furtado.

³⁷ Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio e um representante do Ministério de Educação e Saúde (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 128).

Evidenciou a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico.

A estrutura inicial da CAPES era composta por dois programas, o Programa Universitário (PgU) e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) e três serviços: o Serviço de Bolsas de Estudo (SBE), o Serviço de Estatística e Documentação (SED) e a Secção de Administração (SA).

O SBE planejava e administrava os programas gerais de bolsas da Campanha³⁸, empreendendo, igualmente, trabalhos relativos à divulgação de bolsas oferecidas por outras instituições e à seleção de candidatos às mesmas, além de reunir documentação para a constituição de informações sobre programas de bolsas de estudos e oportunidades de aperfeiçoamento no país e no exterior (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006).

Gouvêa (2012) explica que o SBE era uma das mais importantes ferramentas de ação da CAPES, pois se tratava do instrumento mais eficaz e imediato no campo da especialização e do aperfeiçoamento dos quadros nacionais.

A CAPES possuía um sistema de bolsas de estudos que se dividiam em três tipos:

Tipo A – Bolsas de aperfeiçoamento, no país e, excepcionalmente, no estrangeiro, destinadas a jovens universitários recém-diplomados, que houvessem revelado especiais aptidões durante o curso e que desejassem prosseguir seus estudos através de cursos ou estágios, em nível de pós-graduação.

Tipo B – Bolsas de aperfeiçoamento no país e no estrangeiro, destinadas a pessoal graduado já possuidor de conhecimento científico ou profissional, dedicado ao magistério superior, à pesquisa científica e à aplicação da ciência, ou à execução de obras e trabalhos em serviços públicos ou privados para os quais se exijam conhecimentos especializados mais avançados.

Tipo C – Auxílios extraordinários, concedidos em caráter excepcional e limitados, e destinados a suplementar bolsa proporcionada por outras organizações a candidatos cujos estudos interessassem aos objetivos

³⁸ A utilização da expressão “programas gerais de bolsas da Campanha” se justifica por não ter sido a concessão de bolsas de estudo uma atividade exclusiva do SBE. O PgU e PQTC – conforme estudos empreendidos nos Relatórios de Atividades – possuíam, também, projetos voltados para tal finalidade (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 129).

da CAPES, mas que não dispusessem de recursos próprios para cobrir despesas não previstas por aquelas bolsas (GOUVÉA, 2018, p. 270).

A preocupação com o aperfeiçoamento e formação do pessoal docente foi presença marcante nos objetivos explícitos no próprio texto relativo às bolsas dos tipos A e B. Tais modalidades de bolsas refletem, também, a atenção dispensada aos novos professores e pesquisadores.

Segundo Barreto & Borges (2009), na década de 1960, o exemplo maior é a criação do Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas (FINEP) com vistas ao apoio para o setor empresarial, focando na tecnologia e na inovação. Podem-se mencionar os Fundos Setoriais que alocam seus recursos no Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), criado pelo Decreto-Lei n.º 719 (BRASIL, 1969) e restabelecido pela Lei n.º 8.172 (BRASIL, 1991). O FNDCT, atualmente gerido pela FINEP, é a principal fonte de financiamento da CT&I no âmbito federal. Somem-se ainda iniciativas como a PITCE, o PAC da CT&I, e a Política de Desenvolvimento Produtivo. No cenário do incentivo à inovação destacam-se, nos últimos anos, a Lei Federal de Inovação, Lei n.º 10.973 (BRASIL, 2004) e a Lei do Bem, Lei n.º 11.196.

Com a exoneração de Anísio Teixeira e Almir de Castro após o golpe de Estado em 1964, Suzana Gonçalves (2002) assume a presidência da CAPES (1964-1966), ligada à PUC – RJ, explica que antes de 1964, uma das principais funções do órgão era, basicamente, a de conceder bolsas de estudos. A intenção era distribuir 120 bolsas por ano, mas a quantidade não chegava a 20.

A agência não contava com recursos suficientes para cumprir sua missão, justamente porque acontecia o seguinte: havia naquela época três fundos a serem beneficiados — o do ensino primário, o do secundário e o do superior — mas os recursos para a educação eram tão mesquinhos que acabavam nos graus inferiores, não chegavam a educação superior (GONÇALVES, 2002, p. 49).

Como solução, procurou o Conselho Federal de Educação – CFE, responsável pela distribuição de recursos. Então, ainda em 1964, o CFE fixou a dotação orçamentária para a CAPES que, a partir disso, pôde elaborar sua proposta de trabalho (CAPES, 2011).

O Conselho Federal de Educação passou a fixar a dotação, e foi a partir desse processo que a CAPES pôde elaborar sua proposta de trabalho, ou seja, o orçamento/programa a ser encaminhado ao ministro da Educação que, por sua vez, o

submeteria aos órgãos próprios, para análise e parecer, de forma a ser incorporado ao orçamento do Ministério.

Nota-se que a captação e a distribuição dos recursos das bolsas são um campo de disputa, pois estavam atreladas a outros dois segmentos de importante financiamento: o ensino primário e a educação superior, deixando as bolsas de pós-graduação em um nível inferior e irrisório para atendimento da necessidade de distribuição, recurso centralizado e com pouco investimento público, ao mesmo tempo em que limitava o órgão à elaboração de uma proposta de trabalho de expansão das bolsas.

Anísio Teixeira antes de sua saída havia tentado obter do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID um empréstimo de quatro milhões de dólares. Porém, havia um obstáculo: o MEC não tinha competência para receber empréstimos externos sem o aval de uma instituição financeira (CAPES, 2002).

Tempo depois, a CAPES realizou empréstimos com o BID e passou a participar como membro do comitê de julgamento dos pedidos de bolsas à Fundação Ford. Esse tipo de aproximação permitiu que ela solicitasse recursos, não somente a essa fundação, mas começaram a fazer o pedido ao Conselho Britânico, um organismo alemão, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico – DAAD³⁹.

Segundo Suzana Gonçalves (2002, p. 50-51), as áreas mais privilegiadas pela CAPES eram

Ciências exatas e tecnologia, que englobava também a parte de agricultura. E um percentualzinho, só para não dizer que não havia nada, para as ciências humanas e sociais; foram sempre as preteridas." É a tal história: é a imposição, a urgência do país, não há por que reclamar.

Com relação ao tipo de acompanhamento do desempenho dos bolsistas, Gonçalves (2002) explica que,

³⁹ O Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) é uma organização de fomento ao intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores. Trata-se da maior instituição de financiamento de mobilidade acadêmica e científica. O Brasil é o mais importante parceiro do DAAD na América Latina, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Estamos presentes no país com um escritório regional no Rio de Janeiro, atendimento em São Paulo e uma rede de professores visitantes em oito universidades federais brasileiras. Existe, ainda, uma rede de professores da área de ensino de alemão nomeados pelo DAAD em diferentes instituições de ensino superior brasileiras. Disponível em: <<https://www.daad.org.br/pt/>>. Acesso em: 09 de abr. 2021.

Passaram a enviar, obrigatoriamente, relatórios de atividades, e seus orientadores tinham que mandar uma ficha de avaliação. Se não enviassem em prazo adequado, a bolsa era suspensa, e às vezes até cortada. Com isso, fazíamos o acompanhamento do desempenho do bolsista. É bom registrar que os bolsistas assinavam um termo de compromisso, ao receberem a bolsa; uma de suas cláusulas os obrigava a retornar à instituição de origem, pelo prazo de pelo menos dois anos. Era a contrapartida do benefício recebido. (GONÇALVES, 2002, p. 52).

Já havia, nesse período, um sistema de acompanhamento e controle das atividades realizadas pelos bolsistas, ou seja, o preenchimento de um documento obrigatório como forma de exercer a avaliação de suas atividades no programa para permanecer e continuar a receber a bolsa no Brasil ou exterior, uma forma de controle que até hoje é uma prática que ocorre nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, condição para que haja renovação da bolsa.

A concessão de bolsas de estudos cresceu progressivamente, até afirmar-se como atividade de maior peso dentro da agência em detrimento das atividades de fomento, ou seja, a CAPES inicialmente foi criada com o objetivo de formação de recursos humanos, passou, então, a ser polarizada, atuando na distribuição de bolsas em detrimento da formação de professores, pesquisadores e estudantes, em todos os níveis, e à difusão do conhecimento científico e tecnológico.

Uma das principais atividades da CAPES é a oferta de bolsas de estudo e o auxílio financeiro a bolsistas de outras agências financiadoras, isso acontecia desde o início da história da Instituição. Almir Godofredo de Almeida e Castro⁴⁰ (2002, p. 38) afirma que,

Apesar dos recursos reduzidos, a Capes sempre ofereceu bolsas de estudo no exterior e auxiliou na compra de passagens, por exemplo, para pesquisadores que não possuíam bolsa integral de outras instituições. Anualmente, cerca de 120 pessoas eram contempladas com auxílio e bolsas no estrangeiro; nunca pudemos oferecer mais de 20 bolsas integrais para o exterior, não havia recursos. As bolsas eram

⁴⁰ No Brasil, assumiu a direção do Serviço Nacional de Peste do Ministério da Educação e Saúde, onde permaneceu até 1954, quando foi nomeado diretor-executivo da CAPES. Foi também vice-presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura-IBECC (1962–1963) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas-CBPF (1963–64). No início de 1964 assumiu, a convite de Anísio Teixeira, a vice-reitoria da Universidade de Brasília, que acumulou com as funções na CAPES, sendo exonerado dos dois cargos logo após o golpe militar de março de 1964.

Disponível em: < http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes04.pdf >. Acesso em: 11 de abr. 2021.

integrals e, no auxílio, incluíam-se passagens para pessoas que tinham bolsas não-integrals de países ou instituições.

Segundo Castro (2002), o Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA tinha um programa de treinamento de pessoal recém-formado. Por suas próprias relações, movimentava empresas, universidades, centros industriais dos Estados Unidos e da Europa. Castro (2002), como diretor executivo da CAPES, escrevia para essas instituições, solicitando bolsas e estágios. No fim do ano, tinha umas 30 ou 40 oportunidades de treinamento no exterior para oferecer a rapazes do ITA formados naquele ano ou no ano anterior, e a uma grande parte deles a CAPES fornecia passagens.

Por conta desse movimento e impulso por novas bolsas, a CAPES entrava em contato com os países que distribuía bolsas. A França tinha um número muito grande a oferecer, mais de cem bolsas e outras bolsas por ano, os acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID⁴¹, naquele tempo chamada de Ponto 4⁴², também tinha um número grande, assim como a Alemanha e o Canadá, além dos órgãos que mantinham programas de bolsas. Houve momentos em que a CAPES realizava o anúncio e a seleção dos bolsistas, em outros cooperavam na seleção, pois havia muitos candidatos. Assim, havia uma troca de bolsistas entre os países Alemanha, Canadá, França e Brasil.

Em 1964, foram concedidas 14 bolsas no país, assim distribuídas: 3 (três) para ciências básicas, 3 (três) para tecnologia, 8 (oito) para ciências médicas; 12 (doze)

⁴¹ Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

⁴² Programa criado no governo Truman (1945-1953) Para promover a cooperação técnica entre os Estados Unidos e a América Latina; no Brasil, procurou abranger principalmente as áreas de administração pública, economia, administração orçamentária e financeira, agricultura, recursos minerais, energia nuclear, saúde, educação e transporte. Na área de educação, dedicou-se à formação de professores que viessem por sua vez a formar profissionais para a indústria e promoveu a vinda de técnicos e professores americanos, além de conceder a brasileiros bolsas de estudos nos Estados Unidos, entre outros aspectos. Foi considerado por políticos, educadores e intelectuais um instrumento de controle político e ideológico dos Estados Unidos sobre o Brasil.

Disponível em:

< http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=24633>.

Acesso em: 11 de abr 2021.

bolsas no exterior: 3 (três) para ciências básicas, 4 (quatro) para tecnologia, 2 (dois) para ciências médicas e 3 (três) para ciência sociais.

Segundo o relatório de 1965, aumentou o quantitativo das bolsas: foram distribuídos 190 auxílios, dos quais 65 foram para as ciências sociais, 32 para ciências básicas, 59 para tecnologia e 34 para ciências médicas, ou seja, a ciências sociais nesse período do ano ficou com a maior parte das bolsas, haja vista que no ano anterior recebeu 3 bolsas.

Em termos de recursos, o CNPq recebia muito mais recursos do que a CAPES, pois já nasceu como um órgão de amplitude muito maior que a agência, cujo objetivo inicial era dar incentivo direto à universidade brasileira e era um órgão que tinha muito pouco dinheiro. A exemplo, Castro testemunha: “Lembro que no início de 1964 pleiteei e obtive um milhão de cruzeiros; na época, essa verba dava para fazer alguma coisa” (CASTRO, 2002).

A busca por recursos da CAPES seguiu um modelo de fomento à pós-graduação de apoio do setor empresarial adotado em parceria. Trata-se de uma experiência em que se concentraram esforços nas necessidades específicas do Estado burguês.

Esse período marcou o fim da duplicidade de benefícios, ou seja, os bolsistas não podiam receber duas bolsas, pois na medida em que foram surgindo mais recursos, os candidatos a bolsistas passaram a solicitar o benefício tanto à CAPES quanto ao CNPq. Segundo Gonçalves (2002), para não entrarem em conflito e receberem ambas as bolsas, foi então acordado, entre as instituições, que o CNPq reuniria seu comitê para julgamento dos processos de concessão de bolsas no país e no exterior antes da CAPES e repassaria à Coordenação a lista dos contemplados.

No processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para a política de educação superior e a de ciência e tecnologia, a CAPES ganhou novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. Isso tem papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expandiu rapidamente.

Segundo Leher & Silva (2014), nesse período, a pós-graduação, antes limitada a raros programas, foi exponencialmente expandida na década subsequente ao golpe

empresarial-militar de 1964, passando de 36 programas em 1965, para 669 em 1976, crescimento que seguiu vertiginoso até o final da ditadura militar⁴³, em 1985, quando foram contados 1.116 cursos.

Celso Barroso Leite (1970-1974) presidiu a CAPES e, nesse tempo, o critério utilizado para a concessão de bolsas era o de dar uma prioridade por campos do conhecimento. Segundo Leite (2002), houve uma época em que se cuidou muito de biologia, depois passou-se um pouco para economia; nessa área, a instituição mais beneficiada foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro, até pela proximidade e maior possibilidade de contato.

Nesse início de implementação e formação da CAPES, houve investimentos privados que impulsionaram seu crescimento. Conforme os depoimentos, havia poucos recursos no órgão, equipe muito reduzida, sendo necessária sua transferência de sede, pois havia interesses do Estado.

Em 1974, a CAPES tem sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília. É implementado um novo sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação, a CAPES identificava quais cursos tinham qualidade acadêmica e científica e produtividade para, em função disso, distribuir as cotas de bolsas. Para participar da distribuição de cotas de bolsas, as instituições foram induzidas à criação de Pró-Reitorias de pós-graduação, pois a CAPES precisava de interlocutores nas universidades (CAPES, 2011).

Em 1975, é iniciada a implantação do Conselho Nacional de Pós-graduação. No mesmo ano, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 1975-1979). Nesse período, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), presidida por José Pelúcio Ferreira, passou a apoiar financeiramente a CAPES.

Sem a Finep a pós-graduação não teria deslanchado, particularmente na fase inicial de implantação da Capes em Brasília, conta Closs. Com esse apoio, a Capes cresceu e ultrapassou em pouco tempo o número de bolsas do CNPq, consolidando-se como agência de pós-graduação, enquanto o CNPq voltou à sua origem de financiador de núcleos,

⁴³ A ditadura militar brasileira teve início através de um golpe de Estado orquestrado e conduzido pelos altos comandos militares do Brasil em parceria estratégica e logística com o governo dos EUA. Contou ainda com o apoio das elites civis brasileiras (econômicas, moralistas e conservadoras) e internacionais, que temiam a perda dos seus privilégios históricos e o avanço do comunismo. Essas elites civis a que nos referimos contemplam variados setores da sociedade civil (nacional e internacional), como segmentos do empresariado, dos banqueiros, dos latifundiários, da política, das religiões cristãs e dos meios de comunicação (PIRES, 2014, p. 18).

grupos, linhas de pesquisa e projetos dos pesquisadores no país (CAPES, 2011, p. 11).

A primeira iniciativa de elaboração de uma política pública para a Pós-graduação no Brasil foi à realização do 1.º Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG, que passou a entrar em desenvolvimento no Brasil entre os anos de 1975 e 1979 e foi articulado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento.

A pós-graduação brasileira contou, sistematicamente, com planos nacionais de pós-graduação, desde os anos 1970. Destacam-se os seguintes Planos Nacionais de Pós-graduação: I PNPG (1975- 1979); II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); V PNPG 2011-2020.

Esse momento evidencia em que condições históricas foram definidas as estratégias adotadas para empreender a política de pós-graduação com relação à produção do conhecimento e formação do pesquisador no Brasil.

Segundo Hostins (2006, p. 137),

Pode-se afirmar que na fase final do regime militar – mais precisamente no governo Ernesto Geisel – não só a pós-graduação como a agência registrou um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior brasileiro. Prova disso foi o desencadeamento de algumas iniciativas como: o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior, e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

A contradição, nesse processo, se expressa por meio dos sujeitos e das agências do Estado que intervieram na implantação e no desenvolvimento desse nível de ensino, e evidenciam o apoio e investimento do regime militar na expansão do sistema de pós-graduação brasileira, indicando que, no período da ditadura militar, as condições históricas e econômicas foram propícias para formação do professor pesquisador, mas com características da mercantilização do conhecimento, movimento que já apresentava seus princípios por meio da lógica da industrialização do país.

A política de pós-graduação passou a integrar as políticas de desenvolvimento social econômico, científico e tecnológico e as metas no PNPG implicavam em concessões de bolsas e em admissão e capacitação de docentes para a pós-graduação. O crescimento político econômico brasileiro foi acompanhado pelo Estado, pois aconteceram ciclos na conjuntura que marcaram diferentes momentos da pós-graduação.

De acordo com Oliveira & Fonseca (2010), a institucionalização da pós-graduação, da pesquisa e da avaliação se deu por meio da CAPES e, também, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, garantindo articulações dessas agências com as universidades, entidades científicas e comunidade acadêmica das diferentes áreas do conhecimento, em consonância com o planejamento estatal de médio e longo prazo.

Darcy Closs (1974-1979) foi nomeado diretor-geral da CAPES, esse momento corresponde ao início da presidência do general Ernesto Geisel (1974-1979), marco da fase final do regime militar que, em termos políticos, se traduziu na distensão política, lenta e gradual. Ao mesmo tempo, o governo passou a dar ênfase às atividades de planejamento e racionalidade, inclusive no que diz respeito à questão da pós-graduação no país. Assim, se o período anterior pode ser caracterizado como de preparação, de criação de mecanismos de financiamento, os anos compreendidos entre 1974 e 1989 veriam a expansão da pós-graduação.

Nesse sentido, o tempo iniciado em 1974 foi marcado por uma nova racionalidade para o setor da pós-graduação, em que se procurou definir novas finalidades, metas, competências, responsabilidades e recursos. O governo implementou, como desdobramento do I Plano Nacional de Desenvolvimento, o segundo e o terceiro plano. Do mesmo modo, desdobrou o Plano Setorial de Educação e Cultura em dois outros, e criou o I Plano Básico de Desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, o PBDCT (CAPES, 2003).

O desenrolar dos trabalhos registrou o aumento progressivo da importância da CAPES, cristalizada no próprio PNPG, que definiu como principais atribuições da agência a orientação, implantação, acompanhamento e avaliação dos programas de capacitação de docentes e de recursos humanos.

A CAPES passou a atuar de modo sintonizado com o Departamento de Assuntos Universitários – DAU. Do mesmo modo, o PNPG incentivou uma ação coordenada entre a CAPES e o CNPq ao definir o papel desse como órgão fomentador da pesquisa e o da CAPES como órgão de apoio à formação e ao aperfeiçoamento de pessoal.

No artigo acadêmico publicado para o *Jornal da Ciência*, Hernan Chaimovich (2019), professor Hernan, Emérito do Instituto de Química da Universidade de São Paulo (USP), ex-presidente do CNPq (2015 -2016), esclarece que a CAPES nasceu como uma coordenação de aperfeiçoamento em nível superior, sendo a mesma

responsável pelo significativo crescimento do sistema de pós-graduação no país, pois credencia, avalia e concede bolsas para os programas de pós-graduação.

Afirma, também, que os processos de avaliação desses programas e o financiamento das bolsas para estudantes de pós-graduação distribuídas pelos programas foram determinantes para o crescimento do número de mestres e doutores no país por meio da ciência e tecnologia que esses cientistas contribuíram para criar.

A missão do CNPq, segundo o professor Hernan (2019), foi clara enquanto orçamento destinado a fomento, e não somente a bolsas. A responsabilidade do CNPq é financiar projetos de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, estimular a inovação mediante investimento em pesquisa e, ao mesmo tempo, financiar bolsas de estudos conectadas a projetos de pesquisa. O objetivo do CNPq não é financiar programas de graduação ou pós-graduação *stricto sensu*.

Há a compreensão de que as duas principais agências de fomento à ciência, a CAPES e o CNPq, foram utilizadas pela política científica do Estado como instrumentos importantes na mudança do patamar na qual se encontram a pesquisa, ciência e a tecnologia nacional.

O dinamismo institucional foi basicamente explicitado no Decreto-Lei n.º 74.299, de julho de 1974, ou seja, um mês após a posse de Darcy Closs, que redefiniu a agência. A partir de então, a CAPES passou a ter status de órgão central de direção superior, dotado de autonomia administrativa e financeira, com suas atribuições estabelecidas de acordo com as diretrizes fixadas pelo PNPG, em suas novas atribuições ficavam transparentes sua articulação com a nova política nacional de pós-graduação.

A partir de 1974, a direção geral da CAPES passou a recorrer, cada vez mais, à colaboração de consultores acadêmicos em áreas como a análise de cursos de pós-graduação, solicitações de bolsas de estudos e entrevista com os candidatos e elaboração, implantação e avaliação de projeto, programas de interesse para a política institucional ou para o ensino de pós-graduação. Com o tempo, essa colaboração informal deu lugar às Comissões de Consultores (CAPES, 2002).

Esse espaço de tempo marcou também o início da participação da comunidade acadêmica na CAPES, passou a recorrer de forma cada vez mais sistemática e progressiva, ainda que informal, à colaboração de consultores vindos da área acadêmica, quer para a análise das solicitações de bolsas de estudo, para entrevistas com candidatos, avaliação de cursos, recomendações de cotas de bolsas, quer para a

elaboração, implantação e avaliação de projetos de interesse da política definida pela agência.

Atenta para à necessidade de um maior controle sobre os cursos e procurando aprimorar seu processo de distribuição de bolsas e auxílios, a CAPES começou a desenvolver, nesse período, uma sistemática de avaliação, a ser implementada através das comissões de consultores. A primeira delas foi realizada ainda em 1978, após algumas experiências que permitiram a definição do quadro metodológico.

A primeira grande modificação introduzida nessa fase foi aprimorar a distribuição individual de bolsas, com isso o processo passou a ser institucional, e não mais individual como vinha ocorrendo, para evitar a fragmentação dos investimentos, uma mudança operacional importante, pois havia muitas bolsas por indicação, sem realizar um processo de distribuição democrático.

Segundo Closs (2002, p.74, grifo nosso),

Mas a preocupação mais geral era a necessidade de planejamento: identificar as áreas que precisávamos desenvolver. A partir dos levantamentos que mencionei anteriormente, já havia uma visão clara sobre as áreas e cursos com grandes necessidades de capacitação de docentes. Por exemplo, a pós-graduação em enfermagem era pequena e incipiente, sem condições de atender minimamente às necessidades de formação de pessoal docente e de implantação de núcleos de pesquisa. As exceções eram a Escola Ana Néri, no Rio de Janeiro, e a Escola Paulista de Enfermagem, que desempenharam importante papel na implantação de um programa especial de pós-graduação em enfermagem. Também foram feitos esforços para desenvolver a pós-graduação nas áreas de biblioteconomia, **educação** e administração de empresas.

Segundo Closs (2002), a CAPES passou a investir maciçamente na ampliação dos cursos de mestrado. Criou-se, também, uma nova organização, na qual as bolsas para o exterior contemplariam apenas o doutorado. Entretanto, em áreas com expressiva necessidade de capacitação, a CAPES ofereceria, excepcionalmente, bolsas de mestrado no estrangeiro.

Em 1974, ela mantinha 70 bolsistas no exterior e mil no país; no final de 1978, as concessões somavam 1.200 bolsistas no exterior e 13 mil no Brasil. Já em 1974 os programas de apoio à implantação e consolidação de cursos não atendiam às necessidades da crescente demanda por treinamento e capacitação em cursos de pós-graduação, tanto no país como no exterior.

Durante sua gestão, Darcy Closs, como diretor-geral (1974-1979), aproveitou corretamente uma disponibilidade gigantesca de fundos adicionais para fazer a

Instituição crescer consideravelmente. Houve um aumento quantitativo no número de bolsas, de programas de mestrado, de programas especiais.

Na prática, era dar mais bolsas para os programas que conseguissem conceito A, pois passou a vincular automaticamente nota, número de bolsas e auxílio financeiro aos programas.

Além das deficiências por áreas, havia grandes lacunas regionais, principalmente no Amazonas, no Nordeste e no Centro-Oeste. No Centro-Oeste, por exemplo, somente a UnB tinha pós-graduação. Para sanar isso, foram introduzidos os projetos regionais e o Projeto Nordeste foi o primeiro. Não bastava conceder cotas de bolsas para as universidades menos desenvolvidas na região, era preciso que houvesse vagas para professores nordestinos nas universidades do Centro-Sul (CLOSS, 2002).

Tabela 11 – Bolsas concedidas pela Capes no Brasil e exterior entre 1952 e 1978

CAPES ANO	TOTAL DE BOLSAS NO BRASIL E EXTERIOR	
	BRASIL	EXTERIOR
1952	3	2
1953	79	54
1973	1.831	S/N*
1974	1.000	70
1978	13.000	1.200
TOTAL	15.913	1.326

Fonte: Elaborado pelo autor, segundo informações de Depoimentos publicados em Capes, 50 anos (2002) e no Boletim Informativo vol.4 n.º 2 abril/junho (CÓRDOVA, 1996). *Sem informação.

A CAPES, em 1951, era uma agência relativamente pequena e mantinha bolsistas no exterior e no Brasil, os programas de apoio à implantação e consolidação de cursos não atendiam ainda às necessidades da crescente demanda por treinamento e capacitação em cursos de pós-graduação, tanto no país como no exterior.

Na tabela 11 registra-se o número de 15.913 bolsas concedidas, em 1973 havia 644 pedidos de renovação da bolsa no Brasil e 64 bolsas para o exterior. Para o exterior, foram registradas 1.326 bolsas entre 1952 e 1978. As bolsas no Brasil e exterior mantinham seu crescimento, nesse período foram concedidas bolsas, segundo Córdoba (1996), em quinze áreas do conhecimento.

O diagnóstico da CAPES para aumentar a oferta dos cursos de pós-graduação era uma demanda. Segundo Closs (2002), à época, estatisticamente, 22 cursos em ciências biológicas e da saúde, 216 em ciências exatas e tecnologia, 108 em ciências humanas, 57 em letras e 37 em ciências agrárias.

Desse total, porém, só 97 mestrados e 53 doutorados estavam credenciados, é importante lembrar que o credenciamento era feito pelo Conselho Federal de Educação. O novo sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação implantado na CAPES identificava quais cursos tinham qualidade acadêmica e científica e, em segundo lugar, os que tinham produtividade para, em função disso, distribuir as cotas de bolsas.

Ao mesmo tempo, era conhecida a demanda e perfil dos estudantes, 70% dos que estavam participando desses cursos de pós-graduação eram recém-graduados, e apenas 13% vinham do magistério. Grande ênfase, nessa fase inicial, foi dada à implantação do Programa Institucional de Capacitação Docente – PICD, que induzia as universidades a planejar as respectivas necessidades de capacitação do corpo docente. De outro lado, as instituições que quisessem participar da distribuição de cotas de bolsas foram induzidas a criar uma Pró-Reitoria de Pós-graduação, pois a CAPES precisava ter interlocutores nas universidades.

José Pelúcio Ferreira⁴⁴, secretário-geral da Secretaria Municipal de Planejamento (SEPLAN) e depois presidente da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), deu enorme apoio à CAPES. Para Closs (2002), a ajuda financeira da FINEP foi fundamental para a implantação da pós-graduação no Brasil.

Como consequência, a CAPES cresceu e ultrapassou em pouco tempo o número de bolsas do CNPq, consolidando-se como agência de pós-graduação, enquanto o CNPq voltou à sua origem de financiador de núcleos, grupos, linhas de pesquisa e projetos dos pesquisadores no país.

Essa distribuição descentralizada, transferindo para as instituições a responsabilidade de alocar as bolsas e acompanhar a produtividade científica e acadêmica, representava uma espécie de talão de cheques concedido diretamente às instituições de ensino com pós-graduação. Em pouco tempo o processo consolidou-se junto à comunidade acadêmica.

⁴⁴ O economista José Pelúcio Ferreira (1928-2002) esteve, durante a gestão de Hélio Beltrão no Ministério do Planejamento (1967-69), à frente do FUNTEC, fundo do BNDES voltado para indústria, que deveria financiar a instalação de centros de pós-graduação ou pesquisa no Brasil. Com a ida de Reis Veloso para o lugar de Beltrão, Pelúcio assumiu a função de secretário-geral do Ministério e, em seguida, a presidência da FINEP (1971-75 e 1975-79) (CAPES, 2002, p. 76).

No contexto geral, a avaliação dos programas de pós-graduação sofreu resistências. Segundo Closs (2002, p. 78-79),

Em 1975, na primeira rodada de avaliação, um número considerável de cursos negou-se a preencher os formulários enviados. Formulários que solicitavam dados absolutamente corriqueiros: número de doutores, disciplinas dos cursos, número de alunos admitidos anualmente, número de diplomados — isto é, o fluxo anual —, cópias de meia dúzia de dissertações ou teses, produção científica individual dos professores. Enfim, o normal, que se faz até hoje com qualquer curso de pós-graduação. Esse era o material que os Comitês de Assesores examinavam, resultando na classificação e distribuição de cotas de bolsas.

Um segundo momento desse período corresponde à gestão de Cláudio de Moura Castro (1979-1982). Nessa etapa, a questão não era assegurar a expansão da pós-graduação no país e, sim, descentralizar os procedimentos, de modo a garantir a continuidade da atuação da agência. Foi estabelecido todo um processo de transferência para as universidades e programas, com a responsabilidade de selecionar, acompanhar, fazer os procedimentos para recebimento da bolsa e avaliar o desempenho dos estudantes bolsistas, cabendo à agência apenas a função de promover uma melhor e mais ampla avaliação dos programas e dos estudantes.

Segundo Castro (2002), o orçamento da CAPES quase todo era destinado para o pagamento das bolsas concedidas pelos comitês, baseadas no mérito, ou para os cursos, baseadas na nota. Quando se junta isso aos concursos de bolsas de pesquisa ou de apoio à pesquisa do CNPq, cria-se uma extraordinária arquitetura meritocrática para a pós-graduação.

Na década de 1980, teve início a adoção de um novo critério de distribuição de bolsas com base no sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação. Nessa nova fase de avaliação da CAPES no Brasil, passou a ser vincular de forma automática nota, número de bolsas e auxílio financeiro aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Havia ainda o chamado “veto ideológico à concessão de bolsas”. Com essa prática eram vetados mais ou menos 5% do total das bolsas. O veto ideológico à concessão de bolsas consistia no preenchimento de dois formulários pelo candidato à bolsa, um para consultores e outro para o Sistema Nacional de Informações (SNI) (CAPES, 2011).

Com relação ao veto ideológico à concessão de bolsas, Castro (2002) explica que quando assumiu a direção da Capes soube como funcionava:

O candidato preenchia dois formulários de pedido de bolsa: um ia para os consultores e o outro para o SNI. Após analisar o processo, a primeira coisa que os consultores faziam era dar com a língua nos dentes: "Nós aprovamos." Quando vinha o veto ideológico — não podíamos dizer que era um veto ideológico — e dizíamos que o pedido não tinha sido aprovado, os consultores diziam: "Não, senhor, nós aprovamos!" Criava-se uma situação extremamente desagradável. Poucos meses depois de eu assumir, o Guilherme de Ia Pena, que tinha fortes ligações militares, me disse: "Esse negócio de veto ideológico a gente resolve com a maior facilidade. Tenho um conhecido no SNI, o coronel Nini, que é uma maravilha e resolve isso num instante." Era, nada mais nada menos, que o então coronel Newton Cruz⁴⁵.

Os vetos ideológicos eram mais ou menos 5% do total. Segundo Castro (2002, p. 99), no seu depoimento descreveu a seguinte situação ocorrida, que exemplifica a questão do veto ideológico aos professores pesquisadores que precisavam do incentivo à bolsa de estudo para cursar sua pós-graduação,

Ele⁴⁶ aí pegou um processo e disse: “Olhem essa figura aqui: quer dinheiro do Brasil para fazer um doutorado, mas fez greve aqui, organizou não-sei-o-quê, e agora quer fazer um doutorado em ciência política na Inglaterra. Vai é falar mal do Brasil. Não há nenhuma razão para o governo financiá-lo”. Foi então que eu disse: “Coronel, pense o seguinte. São todos professores universitários, que vão dar aulas pelo resto da vida. Há duas opções: eles ganham a bolsa, vão para o exterior, vão levar uma vida de cão; se quiserem falar mal do Brasil não vão ter quem os ouça, porque estão todos estudando, com medo de levar bomba no doutorado. Passarão um tempo escrevendo a tese e vão voltar satisfeitos. A segunda opção é muito pior. Todos eles sabem que receberam um veto ideológico; como vão ser professores por mais 20 ou 30 anos, vão passar o resto da vida falando mal do Brasil e do governo militar. Portanto não é um bom negócio vetar essas pessoas”. Ele resistia, resistia. Depois de 40 minutos de uma conversa difícil, o Nini disse: “Dr. Castro, o senhor tem razão no que falou. Só tem uma coisa: o SNI não veta, só recomenda que não se conceda a bolsa. Vamos fazer o seguinte: nós continuamos não recomendando alguns, mas o senhor dá a bolsa assim mesmo”. Acertamos com a DSI, a Divisão de Segurança e Informação, braço do SNI em todos os ministérios, e acabou o problema; nunca mais houve

⁴⁵ Newton de Araújo Cruz (1924), militar foi chefe da agência central do SNI (1981-1983) e comandante militar do Planalto e da 11.ª RM (1983-1984). Nesse último cargo, por duas vezes determinou medidas de emergência para Brasília, primeiro sob pretexto de garantir segurança ao Congresso durante a votação da nova lei salarial (1983) e depois quando da votação da emenda Dante de Oliveira (1984). Identificado com a linha-dura do Exército, pediu passagem para a reforma quando foi excluído da lista de promoções a general de divisão. A partir de então se dedicou à política candidatando-se a cargos eletivos Rio de Janeiro (CAPES, 2002, p. 98).

⁴⁶ Castro (2002) se referia ao militar chefe do SNI Newton de Araújo Cruz, apelidado de Nini.

veto ideológico. Assim, tenho uma dívida de gratidão com o coronel Nini. Eliminou uma grave dor de cabeça da minha gestão.

Mas, logo depois, acabou-se o veto ideológico, segundo o ex-presidente Darcy Closs, havia, sim, a não recomendação de alguns projetos, porém era necessária a bolsa.

Segundo Pires (2014), mesmo antes do fim da ditadura militar, muitos intelectuais e movimentos sociais já publicavam materiais (cartas, artigos, livros, dossiês etc.) denunciando os crimes e arbitrariedades cometidos pelos militares e pelo Estado ditatorial. É considerável a produção bibliográfica que aborda esse tema sobre diversos aspectos, no entanto, a ideologia criada e difundida pela ditadura e pelos militares assume o seu papel de distorção da realidade, levando um grande extrato da população ao desconhecimento histórico das diversas formas de negação e supressão dos direitos humanos.

Na década de 1990, a Medida Provisória n.º 150, de 15 de março de 1990, extingue a CAPES, desencadeando intensa mobilização. As Pró-Reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguem reverter à medida que seria apreciada pelo Congresso Nacional.

Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei n.º 8.028. Foi no início da década de 1990, já na gestão da presidenta Eunice Ribeiro Durham, que as verbas para auxílios foram associadas às bolsas. Também foram implementadas novas iniciativas para correção de distorções regionais, como o Programa Norte de Pós-graduação (CAPES, 2011).

Eunice Ribeiro Durham (1990-1991) assume CAPES em um cenário político nada favorável, pois, segundo seu depoimento, foi preciso recriar a CAPES tal como era antes, mas como tinha sido extinta, foi necessário negociar com a Secretaria de Administração. Conseguiu um quadro mínimo e começou um novo trabalho para transformar a CAPES em fundação, para maior liberdade de ação.

Em suma, teve três problemas: o quadro de pessoal, que precisou ser recomposto, as verbas, que tiveram que ser reconstituídas, porque tinham sido redistribuídas, e a reorganização do organograma administrativo.

Durham (2002) realizou importantes alterações na sistemática de distribuição das bolsas, em seu depoimento conta como ocorreu essa mudança,

Eu já tinha alguma reflexão sobre o assunto e considerava que o sistema de bolsas precisava ser inteiramente revisto. E havia o problema crucial, que afligia também o CNPq: as verbas para bolsas

eram garantidas, mas as verbas para auxílio não existiam, porque cada corte de orçamento incidia sobre os auxílios. E só bolsa, não funciona. E foi realmente um período de vacas muito magras para o todo o setor de ciência e tecnologia e a pós-graduação; as verbas para pesquisa praticamente desapareceram, e os diferentes laboratórios estavam em situação deplorável. Muito de minha atuação se deu no sentido de equilibrar o sistema de bolsas com o de auxílios (DURHAM, 2002, p. 124).

Com relação à situação política da pós-graduação, Durham (2002) descreve duas questões que, naquele momento, implicavam determinadas mudanças às quais o sistema necessitava se adequar. O primeiro era que, na sua visão, não adiantava apenas distribuir bolsa, era preciso existir um sistema coordenado de auxílio, pois os sistemas de bolsas e auxílios tinham que ter duas vertentes: de um lado, facilitar os procedimentos burocráticos para os programas consolidados, porque esses é que sustentam a produção científica no Brasil e, o segundo, era tentar ampliar a pós-graduação, que estava, e ainda está, muito concentrada regionalmente, era preciso ter centros de pós-graduação de boa qualidade no Norte e no Nordeste, especialmente dentro da perspectiva de formação de pessoal, que é a preocupação da CAPES.

Havia três programas: o Programa de Demanda Social – que privilegiava os programas consolidados; o Programa de Bolsas no Exterior, e o Programa Institucional de Capacitação Docente, o PICD – que oferecia bolsas a professores de universidades que não possuíam pós-graduação, para eles estudarem nos centros de pós-graduação.

Com o Programa de Demanda Social havia uma questão a ser resolvida, pois, por muitos anos, se acumularam distorções históricas, e era preciso rever os critérios de distribuição de bolsas entre os diferentes programas, avaliar a eficiência e a eficácia das bolsas. Para tanto, foi introduzido o critério de tempo de titulação (DURHAM, 2002).

Durante a gestão de Eunice Durham (2002), houve alterações que foram introduzidas na sistemática de distribuição das verbas para auxílio e distribuição das bolsas e, conforme explica, as verbas para auxílio tendiam a desaparecer toda vez que era necessário enxugar o orçamento e, com isso, a cada ano diminuía a cota de auxílio, então criou a taxa acadêmica. Associou o auxílio à bolsa e entrou na verba das bolsas; essas davam ao programa uma contribuição que a CAPES entregava diretamente ao coordenador. Além disso, foi conseguida verba para auxílio, diminuindo o volume de bolsas no exterior.

A taxa acadêmica é parte do Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP, que é atrelado ao de bolsas e garante aos programas os recursos financeiros necessários

à manutenção de suas atividades (CAPES, 2002). Explica Durham (2003, p. 125) que “Com o dinheiro das taxas acadêmicas podíamos comprar computador, livros, atualizar a assinatura de revistas especializadas, mandar consertar um equipamento sem entrar no sistema de licitações”.

A taxa acadêmica foi um meio para não perder mais capital quando era necessário enxugar o orçamento. Assim, Durham criou uma forma para que o auxílio à bolsa entrasse no orçamento da verba das bolsas, pois, no orçamento da CAPES, a bolsa entrava nas despesas com pessoal.

É preciso reconhecer que o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil não derivou de um processo espontâneo e desordenado de crescimento da produção científica e do aperfeiçoamento da formação de seus quadros, mas de uma política deliberada com direcionamento do Estado.

Segundo o estudo apresentado por Durham (1991) no Seminário Internacional sobre tendências da Pós-Graduação, os sistemas de atribuição de bolsas de estudo para cursos de pós-graduação no país de responsabilidade tanto da CAPES como do CNPq alcançaram um porte notável, atendendo cerca de 26 mil estudantes em 1990. A CAPES distribuiu perto de 16 mil delas.

Ao longo do tempo, esse mecanismo evoluiu das concessões feitas individualmente a estudantes ou a seus orientadores, para um método de repasse às universidades de cotas destinadas a cada curso de pós-graduação e dimensionadas de acordo com os resultados da avaliação.

Angela Santana, em 1985, quando retornou à CAPES para assumir a Coordenadoria de bolsas no país, e mais tarde à frente da Diretoria de programas (1991-1995), em seu depoimento à frente da coordenadoria, esclareceu que usava uma planilha de distribuição de bolsas muito antiga, que listava apenas o número de bolsas solicitadas, concedidas e utilizadas, o programa nem sempre utilizava todas as bolsas concedidas pela CAPES, o que gerava um saldo de bolsas e de orçamento no final do ano.

Foram introduzidos outros critérios para distribuição de bolsas, agregando mais informações para efetuar uma distribuição de bolsas de acordo com a dimensão e, evidentemente, a qualidade do programa. Não existia informatização, foram incluídas na planilha as bolsas do CNPq, da FAPESP etc. Era realizado o cruzamento de listas de bolsistas, pois havia um número razoável deles que as acumulavam.

Foi um importante mecanismo, pois introduziu novos critérios mais objetivos na concessão de bolsas, pois outros sistemas, como CNPq e FAPESP, passaram a ser considerados na distribuição, porque as agências trabalhavam de forma isolada, e vários programas nem conseguiam utilizar todas as bolsas que recebiam (SANTANA, 2002).

A dinâmica de distribuição das bolsas também sofreu modificações, foi implantada a ideia da comissão de bolsas nos cursos de pós-graduação. Anteriormente, a CAPES concedia as bolsas ao curso, e o seu coordenador é quem as concedia aos estudantes, ou seja, o pós-graduando dependia das simpatias ou antipatias do coordenador para receber a bolsa (SANTANA, 2002).

Pode-se considerar que ocorreu um movimento de mudança, no sentido de democratização do acesso à bolsa, com a criação de uma comissão em cada programa, a qual ficou encarregada da distribuição, além do acompanhamento e avaliação dos bolsistas, terminando, assim, com as bolsas por indicação, porém o critério de meritocracia ainda é evidente e exerce maior peso sobre a distribuição das bolsas.

A política de bolsa da CAPES, institucionalizada no contexto histórico da pós-graduação apresentado, esteve atrelada à política de avaliação do Estado avaliador⁴⁷. Conforme Dias Sobrinho (2003a), a avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados e com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação desse nível educativo: “A avaliação é uma construção histórica, social, inserida nos núcleos do poder, portanto dinâmica e atravessada de contradições” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 136).

Os pressupostos que fundamentam tais reformas apresentam perspectivas contraditórias, tendo, por um lado, a opção pela lógica neoliberal e, por outro, os princípios democráticos. Pode-se observar na história da CAPES, que não havia apenas

⁴⁷ Segundo Dias Sobrinho (2003b, p. 34), [...] o neoliberalismo aumenta a autonomia relativamente aos meios, função de maior eficiência, diversificação e diferenciação, isto é, liberaliza para facilitar a privatização da educação superior. O neoconservadorismo usa mecanismos ditos de avaliação como controle dos resultados e regulação, o que acaba sendo também uma contradição da autonomia. Esta conjuntura pode ser definida pela expressão “Estado Avaliador”, que caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação.

a distribuição das bolsas, mas a distribuição e seleção do conhecimento, na medida em que determinadas áreas do conhecimento recebiam maior aporte financeiro de determinados grupos de capital privado com pesquisas de interesse próprio, ou seja, além do veto ideológico, as assimetrias com relação ao financiamento e a disputa pelo custeio/auxílio por determinados projetos de pesquisa e interesses do Estado brasileiro em um sistema capitalista.

O antagonismo faz parte do movimento da sociedade capitalista e a contradição se expressa na prática de algumas das políticas desenvolvidas nesse sistema. As políticas sociais, desenvolvidas em um sistema que preconiza o lucro, geralmente, são paliativas, mas atendem a grupos que precisam de intervenção por meio de documentos legais. Os interesses da classe proletária e da classe burguesa são consensuados nos documentos legais e geram movimentos contraditórios em sua execução, mas coerentes com o sistema que gera tais políticas.

2.2 Programa de Demanda Social na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: por trás da aparência dos números

Nesta seção, o objetivo é analisar o Programa de Demanda Social – PDS de bolsas implementado pela CAPES e materializado nos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* no Brasil.

Apresentar-se-á uma série histórica com um importante movimento da política pública sobre o programa de bolsas da CAPES a nível nacional e, também, dados sobre o quantitativo de bolsistas beneficiários do Programa de Demanda Social da CAPES nos níveis de mestrado acadêmico e doutorado com seu respectivo histórico de financiamento no Brasil.

Entende-se, do referido programa, que se trata de uma política pública social, pois, segundo Hofling (2001), as políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social, com objetivo de reduzir as desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista.

As políticas sociais são respostas do Estado burguês do período do capitalismo, produzido por meio das demandas postas no movimento social por grupos desprotegidos pela questão social e pertencentes ao proletariado, pois “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os

arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HOFLING, 2001, p. 38).

Nesse movimento dialético e contraditório entre a classe burguesa e o proletariado, considera-se que o entendimento da política social perpassa pela própria dinâmica do movimento do capital, que está diretamente relacionada com o processo de definição das políticas e a categoria trabalho, pois representam um terreno importante na luta de classes, em defesa de condições dignas de existência, dos direitos sociais em face da ofensiva capitalista em termos do corte de recursos públicos para educação.

Behring (2017) fundamenta que o significado da política social não pode ser apanhado nem exclusivamente pela sua inserção objetiva no mundo do capital, nem apenas pela luta de interesses dos sujeitos que se movem na definição de tal ou qual política, mas, historicamente, na relação desses processos na totalidade.

Um exemplo da política pública governamental brasileira é o de problematizar o Programa de Demanda Social como uma entre outras ações em que é desenvolvida e constituída de uma unidade menor de ação, entre outros programas e ações que integram esse programa na área da educação superior no nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Arretche (2001), um programa é, então, o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. É claro que, nessa cadeia de interações, a concepção original, tal como foi apresentado na formulação, é, sem dúvida, muito importante, porque as decisões tomadas durante essa fase já excluíram diversas alternativas possíveis. A implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os executores adotam para desempenhar suas funções.

Os objetivos e estratégias de um programa expressam, portanto, as decisões e as preferências de uma autoridade central, nesta pesquisa são os interesses materializados no âmbito do Estado capitalista. Mesmo programas de muito reduzida complexidade sugerem um agente que estabeleça decisões para sua implementação, ou seja,

Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. E esta função reguladora através da política social [...] (HOFLING, 2001, p. 33).

É por meio dos conflitos sociais que o Estado atua como mediador sendo o principal responsável, e meio de assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho e da reprodução da aceitação dessa condição. Expõe-se, a seguir, como

está estruturada a política que regulamenta o Programa de Demanda Social da CAPES e as concepções que sustentam esse programa.

A Portaria vigente n.º 076, de 14 de abril de 2010⁴⁸, estabelece o regulamento do Programa de Demanda Social – PDS. A portaria é um instrumento que regulamenta normas internas do órgão, nela estão contidas informações importantes sobre objetivos do programa, requisitos para ingresso da instituição no programa, atribuições das partes envolvidas no programa (CAPES e Instituição); atribuições da Comissão de Bolsas CAPES/DS; definições do número de bolsas; requisitos para concessão de bolsa; duração das bolsas; revogação da concessão; cancelamento de bolsa; mudança de nível (a mudança de nível do mestrado para o doutorado deve resultar do reconhecimento do desempenho acadêmico excepcional atingido pelo aluno, obtido até o décimo oitavo mês de início no curso); transformação de nível de bolsa e o estágio de docência.

Segundo o regulamento, o objetivo é a formação de recursos humanos de alto nível, com vistas a proporcionar aos programas de pós-graduação *stricto sensu* condições adequadas ao desenvolvimento das atividades do bolsista.

A portaria mencionada confirma que o instrumento básico do DS é a concessão de bolsas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, definida com base nos resultados do sistema de acompanhamento e avaliação coordenado pela CAPES (BRASIL, 2010), tal proposição foi mencionado pela Diretoria de Programas e Bolsas no país.

Do conjunto da pesquisa, privilegiou-se a apresentação e análise das informações a partir dos dados disponibilizados por meio da Diretoria de Programas e Bolsas⁴⁹ no País – DPB e complementação das informações na plataforma Geocapes.

⁴⁸ Anterior a esta vigorava a Portaria n.º 52, de 26 de setembro de 2002 do Programa de Demanda Social – PDS.

⁴⁹ A Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB) atua em três eixos centrais: I) ações institucionais II) ações estratégicas e a III) disseminação e acesso à informação. Como ação institucional, uma das missões da diretoria é fomentar a pós-graduação no país, por meio da concessão de bolsas e de recursos financeiros para estimular a formação de pessoal qualificado em nível superior e atender ao crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Acesso em: 09 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>>.

Os investimentos diretos feitos na pós-graduação são, em sua maioria, provenientes dos órgãos de fomento federais, CAPES⁵⁰ e CNPq. A seguir, é analisado o volume de recursos destinados à pós-graduação em um desses órgãos, a CAPES.

A questão do Programa de Demanda Social na pós-graduação será resumidamente abordada por meio de quatro indicadores que estão relacionados ao financiamento: ano, modalidade de bolsa na pós-graduação (mestrado acadêmico e doutorado), número de bolsas e o custo anual no pagamento das bolsas, não contabilizados os valores referentes a fomento (custeio e capital) e bolsas no exterior, tendo como referência predominante uma esfera, os dispêndios do setor federal, e com foco em uma das maiores instituições de fomento, a CAPES.

No exemplo da tabela 12 a seguir, apresenta-se a participação da CAPES na pós-graduação *stricto sensu* em relação à política de financiamento para pagamentos de bolsas de estudos considerando apenas os investimentos diretos com as bolsas e do Programa Demanda Social, não contabilizado o pagamento ao fomento na forma de auxílios vinculados às bolsas, como passagens, taxas acadêmicas e auxílios à pesquisa e as bolsas da modalidade mestrado profissional.

Tabela 12 – Quantidade de bolsistas beneficiários do Programa de Demanda Social da CAPES nos níveis de mestrado acadêmico e doutorado com histórico de investimentos no Brasil entre 1997 e 2018

ANO*	BOLSISTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO		CUSTO ANUAL COM BOLSAS R\$	
	Bolsistas do Mestrado acadêmico	Bolsistas do Doutorado	Mestrado acadêmico	Doutorado
1997	14.013	4.401	R\$ 82.477.421,76	R\$ 38.625.112,89
1998	15.694	4.743	R\$ 80.509.455,96	R\$ 38.006.027,58
1999	13.496	4.316	R\$ 72.765.661,60	R\$ 38.195.204,59
2000	12.604	4.400	R\$ 63.501.279,92	R\$ 37.965.229,98
2001	11.615	4.685	R\$ 62.964.410,60	R\$ 43.089.756,55
2002	12.860	6.032	R\$ 68.416.046,97	R\$ 55.200.748,32
2003	14.010	7.106	R\$ 75.898.892,03	R\$ 67.716.717,40
2004	13.899	7.568	R\$ 82.000.733,48	R\$ 74.730.104,09
2005	12.664	6.543	R\$ 80.037.817,00	R\$ 71.183.325,00
2006	13.306	6.979	R\$ 88.211.256,68	R\$ 78.210.901,00

⁵⁰ A partir da aprovação da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, houve reestruturação de suas atribuições institucionais e ampliação de sua atuação, que passou também a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, para a melhoria da qualidade do ensino básico. Tal atribuição adicional, no entanto, não alterou a principal e primordial função da CAPES que é a de financiar a pós-graduação no Brasil e no exterior (CAPES, 2010). Lei Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em: 31 mai. 2021.

2007	13.205	6.772	R\$ 92.351.637,76	R\$ 81.789.094,00
2008	15.461	8.048	R\$ 114.512.579,67	R\$ 98.219.208,00
2009	17.600	8.711	R\$ 156.093.000,00	R\$ 131.149.200,00
2010	22.411	10.597	R\$ 194.991.600,00	R\$ 154.905.600,00
2011	35.552	17.084	R\$ 309.273.600,00	R\$ 242.707.050,00
2012	41.645	19.559	R\$ 401.008.931,93	R\$ 322.511.458,10
2013	46.034	23.203	R\$ 501.171.177,30	R\$ 425.622.417,81
2014	49.647	28.094	R\$ 551.020.141,71	R\$ 492.735.248,68
2015	50.190	30.445	R\$ 570.870.365,18	R\$ 577.397.279,69
2016	49.170	29.709	R\$ 548.145.000,00	R\$ 593.404.092,56
2017	49.399	30.977	R\$ 555.106.500,00	R\$ 612.517.595,45
2018	48.918	32.092	R\$ 527.698.500,00	R\$ 582.599.473,16
Total	573.393	302.064	R\$ 5.279.026.009,55	R\$ 1.999.827.155,31

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados no processo n.º 23546.033294/2021-27 por meio do Fala. BR – Plataforma integrada de Ouvidoria e Acesso à informação Capes (2021).

* A planilha traz os valores a partir do mês de março de 1997, visto que não temos registros referentes aos períodos anteriores (1995 e 1996) no Acervo de Dados Digitais (CAPES, 2021).

A tabela 12 registrou a quantidade de bolsistas beneficiários do Programa de Demanda Social da CAPES e o custo anual de financiamento das bolsas dos níveis de mestrado acadêmico e doutorado entre os anos de 1997 e 2018.

Cabe ressaltar algumas considerações acerca dos dados enviados pela Diretoria de Programas e Bolsas no país da CAPES. A contagem do número de bolsistas pela CAPES é realizada da seguinte forma: uma pessoa que recebeu 12 meses de bolsa naquele ano é contada apenas uma única vez. Da mesma forma, uma pessoa que recebeu apenas uma mensalidade naquele ano é, também, contada uma vez.

Com relação à utilização dos termos cota e concessão de bolsas, as cotas e concessão de bolsas são sinônimas e representam o quantitativo de bolsas disponível, em um determinado período, para utilização por discentes de um programa de pós-graduação (DPB, 2021).

A distribuição das cotas e/ou concessão das bolsas nos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* nas instituições ocorre por meio da CAPES, que disponibiliza anualmente um quantitativo de bolsas para os cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e em funcionamento. A concessão de bolsas divulgada anualmente pela CAPES possui prazo de 12 meses (março de um ano a fevereiro do ano subsequente) para que os programas de pós-graduação utilizem as bolsas para cadastrar seus discentes como bolsistas.

Caso o programa não disponha de candidatos, as bolsas não utilizadas podem ser recolhidas pela CAPES e redistribuídas para outros programas de pós-graduação. A distribuição das cotas tem relação com a avaliação quadrienal da Instituição, conforme previsto na Portaria n.º 28, de 12 de fevereiro de 2021, a nota obtida pelos programas de

pós-graduação na avaliação realizada pela CAPES é um dos critérios utilizados para a definição dos quantitativos de bolsas concedidos.

Segundo o DPB (2021) o número de bolsas concedidas a um programa de pós-graduação poderá ser utilizado por número igual de alunos desse programa. Por exemplo, se um programa de pós-graduação optar por conceder suas bolsas por seis meses para cada aluno, dez bolsas podem ser utilizadas por vinte alunos em um mesmo ano.

Entre 1998 e 2011, complementarmente à concessão de bolsas, a CAPES destinou recursos de custeio das atividades acadêmicas dos programas de pós-graduação por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP para realização de eventos científicos, tecnológicos e culturais de curta duração no país, por meio do Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP e do Programa de Fomento à Pós-Graduação – PROF.

O orçamento anual da CAPES é composto por várias ações cuja dotação é distribuída para pagamentos de bolsas de estudos no país e exterior, fomento (pós-graduação e educação básica), portal de periódicos, política de avaliação e administração da unidade e pessoal. Segundo o PNPG (2011-2020), esses recursos são complementados pelas Fundações de Amparo à Pesquisa – FAP, que têm como objetivo ampliar as condições de crescimento da produção científica nacional.

O valor investido de bolsas entre 1997 e 2007 foi inferior quando comparado aos investimentos a partir de 2008 a 2018. Demonstra haver maior investimento por meio do aumento do número de bolsistas no país, relacionado diretamente à política de expansão dos cursos e Programas de Pós-graduação *stricto sensu* com a necessidade de construir um corpo docente necessário para a criação de novos programas, política relacionada aos governos petistas de Lula e Dilma.

A partir de 2008, verifica-se um aumento no fluxo de recursos para bolsas à pesquisa, indicando que, no Brasil, a formação de novos pesquisadores e titulados avançou para chegar em um nível de equilíbrio no sistema para dar impulso aos novos programas de pós-graduação, mas tudo indica, segundo Silva Júnior & Kato (2010, p. 67), que existem dois movimentos condutores desse processo de expansão e investimentos, o primeiro seria a “[...] formação de pesquisadores para manter trabalhadores de alta qualificação como exército de reserva, por um lado; por outro, expansão do fomento para os pesquisadores mais experimentados”.

Em relação ao custo anual do governo federal com bolsas de mestrado acadêmico no período de 1998 a 2002, não foram mantidos os investimentos de modo

crecente. É possível observar que os custeios das bolsas tiveram queda de 15,02% nos 4 (quatro) anos consecutivos entre 1998 e 2002, sendo retomada a aplicação de recursos em bolsas a partir de 2003, mesmo assim, entre 2003 e 2007, o custo anual com bolsas para o mestrado acadêmico não ultrapassou os 100.00,00 mil reais, esteve sempre abaixo desse valor, passando por períodos de instabilidade na política de bolsas.

Durante o governo Lula, entre 2003 e 2010, os recursos aplicados cresceram 156,90% e, no governo Dilma, entre 2011 e 2016, os recursos com financiamento para custeio das bolsas do Programa DS cresceram 77,23%. Observa-se um salto de investimentos entre 2010 e 2011 em 58,60%, tendo a Lei Orçamentária Anual (LOA) sido aprovada ainda no governo Lula.

No orçamento para custeio das bolsas de doutorado, não é possível observar o mesmo movimento para com as bolsas de mestrado, pois, em termos de orçamento, as bolsas entre 1997 e 1999 se mantiveram com o mesmo padrão de baixo crescimento, tendo queda nos anos 2000, voltando a crescer no ano seguinte em 2001, no período de 1997 a 2002 a taxa de crescimento foi de 42,91%. Quando comparado à política do governo Lula, o percentual de crescimento registrado foi de 128,75%, ou seja, triplicou o orçamento para as bolsas. No governo Dilma, os recursos aumentaram consideravelmente e os investimentos no período de 2011 a 2016 com bolsas do doutorado cresceu 144,49%, reflexo de uma política expansionista.

A reportagem da Folha de São Paulo em (1999) trouxe a questão dos cortes do governo FHC desde 1995, que reduziram as verbas destinadas à pesquisa em ciência e tecnologia no país. Essa curva descendente, ao longo das gestões FHC, contrasta com a curva ascendente de recursos verificada durante o governo Itamar Franco, quando a verba destinada ao maior instituto de fomento à pesquisa e ciência no país atingiu seu ápice nos últimos 20 anos.

Os investimentos realizados em bolsas e no fomento à pesquisa no período de 1997 a 2018 tiveram patamares diferenciados na questão do orçamento anual nos períodos de transição entre os governos quando comparados, e essa relação pode ser explicada no plano ideológico em que a política do Estado neoliberal esteve em maior aprofundamento no Brasil por anos em contrapartida a política do Estado do neodesenvolvimentismo.

No Brasil, dada a importância do setor público em todos os setores de atividade econômica e social, instituiu-se uma razoável e correta divisão do trabalho entre setores e agências do Estado. De um lado, o Ministério da Educação, em face de suas

dificuldades financeiras e conferida prioridade a suas aplicações mais redistributivas ou progressivas (e, portanto, menos regressivas), destina parte dos recursos necessários, mas não suficientes, ao financiamento corrente à pós-graduação e à pesquisa, bem como a certos tipos de apoio individual como as bolsas de estudo que também constituem boa parte do apoio da CAPES.

A Portaria n.º 34, de 9 de março de 2020, que dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, estabeleceu por meio da Diretoria de Programas e bolsas no país da CAPES, determinados critérios de concessão que impactaram negativamente as cotas de bolsas de estudos, na prática, isso significa segundo as regras de distribuição e concessão, limitar o total de bolsas previstas de acordo com suas respectivas notas na avaliação da CAPES. A portaria mencionada estabeleceu que aos cursos de programas de pós-graduação que estiverem nessas três condições específicas seria vedado o recebimento de fomento:

I - no primeiro ano de seu funcionamento; II - no mesmo ano da homologação de alteração da modalidade profissional para acadêmico presencial; III - quando as três últimas notas da Avaliação forem iguais a 3 (três); ou IV - a partir do momento em que for deferido pedido de alteração da modalidade do curso de acadêmico para profissional presencial ou à distância (BRASIL, 2020, p. 45).

Pela portaria, no artigo 8.º, fica determinada a revisão dos pisos e dos tetos da redistribuição de bolsas definindo, portanto, 7 critérios que afetam o percentual de distribuição das bolsas nos cursos de mestrado e doutorado de acordo com a nota obtida na última avaliação Quadrienal⁵¹ da CAPES. Seguem os critérios limites:

I - diminuição não superior a 50% (cinquenta por cento), para cursos cujas duas últimas notas forem iguais a 3 (três),
II - diminuição não superior a 45% (quarenta e cinco por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 3,
III - diminuição não superior a 40% (quarenta por cento) ou acréscimo limitado a 10% (dez por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 4;

⁵¹ Em 2015 foi criada na uma Comissão Especial para Análise do Sistema e Processo de Avaliação da Qualidade da Pós-graduação Brasileira, Portaria n.º 157, de 24 de novembro de 2015. Dentre as propostas, o documento propõe a estruturação da ficha em três dimensões: 1. Proposta do programa; 2. Atividades de formação e 3. Impactos acadêmicos e sociais, e 11 itens. A ficha é única, cabendo as áreas as definições dos indicadores para cada quesito em função da modalidade (acadêmico ou profissional) e das suas especificidades. O Grupo de Trabalho (GT) considera que a nova ficha de avaliação pode ser implementada para a avaliação quadrienal em andamento (CAPES, 2019).

IV - diminuição não superior 35% (trinta e cinco por cento) ou acréscimo limitado a 30% (trinta por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 5; ou

V - diminuição ou acréscimo a 10% (dez por cento), para cursos de nota A ou de nota 3 ainda não submetidos a processo de avaliação de permanência;

VI - diminuição superior a 30% (trinta por cento) ou acréscimo a 70% (setenta por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 6; ou

VII - diminuição não superior 20% (vinte por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 7, sem limitação de teto (BRASIL, 2020, p. 45).

Segundo o exposto, pode-se afirmar que o modelo de avaliação da CAPES impõe de maneira perversa restritivos limites de expansão no quantitativo de bolsas disponibilizadas pela Instituição nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, negando, assim, o maior dos direitos que é a educação pública, afetando diretamente os sujeitos envolvidos nesse processo, os estudantes, os quais precisam para custeio da pesquisa.

Os critérios pré-estabelecidos pela agência pública Estatal têm impacto, também, na distribuição regional, pois se sabe que os programas de pós-graduação *stricto sensu* bem avaliados com nota 6 poderão se beneficiar do acréscimo de 70% de bolsas, com pequena diminuição superior a 30%; os programas com nota 7 poderão sofrer uma diminuição não superior a 20%. Sem restrição de teto de bolsas, os programas com nota 7⁵², os quais se concentram nas três regiões sudeste (139), sul (31) e nordeste (9) do país, assim serão privilegiados pelo maior número de bolsas, uma forma de distribuição desigual que não oferece qualquer incentivo aos programas novos, e nem àqueles com nota 3, 4 e 5 que, pelo contrário, retira ainda mais o direito à bolsa.

A Portaria n.º 20, de 20 fevereiro de 2020⁵³, dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social – DS, referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021.

⁵² Segundo plataforma Geocapes referente ao ano de 2020. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

⁵³ Portaria n.º 18, de 20 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021, e dá outras providências. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/02/2020&jornal=515&pagina=77>>. Acesso em: 21 jan 2022.

No capítulo II da referida portaria, estão descritos os fatores de ponderação os quais serão utilizados para definir o quantitativo final de bolsas a serem disponibilizadas a cada PPG mediante a aplicação cumulativa dos seguintes indicadores: I – Índice de Desenvolvimento Humano do município – IDHM será considerado os dados do último censo publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE referente ao ano de 2010. II – Fator titulação média do curso entre 2015 e 2018, serão considerados os dados registrados na Plataforma Sucupira de acordo com calendário divulgado pela Diretoria de Avaliação da CAPES.

A DPB segundo a portaria, ficou responsável por acompanhar e controlar a efetiva implementação da distribuição determinada pela portaria e disponibilizará, aos legítimos interessados, os dados utilizados para a apuração relacionada aos respectivos PPG.

Nota-se uma política de Estado que aliena o sujeito na distribuição do conhecimento reforçando, assim, o papel de individualidade e mérito e, com relação à instituição, reforça o papel da competitividade entre os programas de pós-graduação, mas revela as contradições da política de avaliação nesse processo.

Dias Sobrinho (2008) enfatiza que o interesse pela avaliação educacional não deve ocorrer somente em relação ao seu potencial de transformação qualitativa, de melhoramento pedagógico e de maior eficiência da gestão, mas também em função das exigências de regulação e de controle por parte dos governos e órgãos financiadores.

A avaliação é uma política pública utilizada como estratégia a serviço do Estado brasileiro. Para uma sociedade mercantil e competitiva, parte desse pressuposto é visto na política da CAPES com relação ao seu caráter quantitativo, nos indicadores de classificação e credenciamento a favor dos preceitos neoliberais do capital.

A CAPES utiliza os resultados da avaliação dos programas de pós-graduação para definir o número de bolsas a serem concedidas. De acordo com Oliveira & Bianchetti (2004), a agência de fomento provoca e induz a mudanças na pós-graduação

stricto sensu, centradas, principalmente, no aligeiramento na formação de pesquisadores e na conclusão de suas pesquisas como o prazo das concessões de bolsas de mestrado e doutorado e o valor das bolsas.

Destaca-se a presença marcante da ideologia neoliberal em defesa do novo modelo de distribuição adotado: “A ênfase é o mérito acadêmico, indicado pela nota do curso, mas é também considerado o tamanho do curso, pela quantidade média de titulados, bem como um fator de ponderação cujo objetivo é reduzir as assimetrias observadas em municípios com menores índices de desenvolvimento” (NETO, 2021), trecho do discurso do ex-presidente da CAPES Benedito Aguiar Neto.

Dubet (2004) afirma que a meritocracia legitima as desigualdades sociais, pois não leva em consideração as singularidades dos indivíduos mesmo estando no sistema democrático que postula igualdade de todos, quando, na verdade, o mérito pessoal é valorizado e, assim, as desigualdades sociais têm um peso maior na desigualdade educacional dos estudantes.

Com relação ao financiamento da pesquisa na pós-graduação, segundo o PNPG (2011-2020), as ações da instituição, por um longo período, foram de financiar as demandas provenientes diretamente da comunidade acadêmica e dos programas de pós-graduação. Porém, nos últimos anos, o principal diferencial que tem marcado a sua atuação foram as ações indutivas, que visam ao desenvolvimento de projetos com formação de recursos humanos em áreas consideradas estratégicas pelo governo como em termos de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico e da segurança nacional.

Segundo Ferreira & Chaves (2015, p. 05), apreende-se que “A construção de um pacto nacional pela expansão da pós-graduação e o incentivo prioritário à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) deu-se de forma objetivada nos governos de Lula da Silva”.

Constata-se o aprofundamento da construção desse pacto, no que se refere à política de pesquisa já iniciada no governo Lula, por meio da Lei de Inovação Tecnológica n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004, alterada pela presidenta Dilma

Rousseff que aprovou a Lei n.º 13.243⁵⁴, de 11 de janeiro de 2016, conhecida como Novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, que estabeleceu medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país.

O VI PNPQ (2011-2020), volume I, estabelece a necessidade de ser feita uma expansão de recursos humanos que preze pela inserção da pós-graduação no mercado via empresas, como se pode constatar no trecho a seguir destacado:

Para um ambiente de inovação nas empresas e na sociedade os principais determinantes considerados são a qualificação de recursos humanos e a organização da agenda de pesquisa para o atendimento das necessidades de desenvolvimento econômico (BRASIL, 2010, p. 191).

A natureza das políticas de inovação no Brasil data da década de 1990 e início dos anos 2000 (LOZARDO, 2017), assim, a construção de tal plano carrega sua ideologia das duas últimas décadas, ou seja, criar um ambiente de inovação dentro das instituições públicas de pesquisa e fomento por meio do setor privado.

A análise dos resultados dos diversos programas e medidas implementados no Brasil é organizada na interação da rede de instituições e atores que constituem o Sistema Nacional de Inovação⁵⁵ – SNI com atuação forte nas instituições públicas de pesquisa, formação de pesquisadores e financiamento. Em outro momento, o plano

⁵⁴ Essa Lei dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei n.º 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei n.º 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei n.º 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional n.º 85, de 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm>. Acesso em: 01 jun. 2021.

⁵⁵ Fazem parte desse processo o fortalecimento de instituições da infraestrutura pública de pesquisa, a formação de pesquisadores e o financiamento da pesquisa e da inovação (Financiadora de Estudos e Projetos – Finep, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES). O fortalecimento do sistema de inovação envolveu, ainda, a criação de um conjunto de programas para financiar a pesquisa e a inovação (Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia, Programa de Sustentação do Investimento – PSI-Inovação, Inova Empresa), assim como a formulação de uma série de políticas e regulamentações desenhadas para incentivar atividades de inovação (Lei de Inovação, Lei do Bem, Lei do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT, Lei da Biossegurança etc.) (LOZARDO, 2017, p. 09).

PNPG (2011-2020), volume I, menciona como objetivo estabelecer uma base de apoio na relação entre universidade, governo e empresa,

[...] apoiar iniciativas nos programas de pós-graduação que contemplem uma melhor integração entre universidades, governo e empresas, por meio da construção de redes de produção de conhecimento, baseadas na interdisciplinaridade, na aplicabilidade e na responsabilidade social do conhecimento, com políticas indutoras para a pesquisa em tecnologias sociais [...] (BRASIL, 2010, p. 193).

O elemento comum apresentado nesses objetivos do plano, que foi aprovado para a pós-graduação no período de 10 anos, retrata a consolidação de instituições no desenho de políticas de financiamento, com a adoção de uma ampla legislação de incentivo dos fundos setoriais de ciência e tecnologia CT&I, tal proposta é induzir pesquisadores e instituições públicas com o objetivo de inserir o Brasil no mapa da produção científica mundial.

[...] ampliar substancialmente a pós-graduação brasileira com ênfase nas áreas tecnológicas e engenharias, as quais podem contribuir de maneira estratégica para o desenvolvimento de setores como, por exemplo, energia, telecomunicações, automotivo, petroquímico e químico, farmacêutico, odontológico e médico-hospitalar, siderúrgico, aeronáutico, eletrodomésticos, agronegócio, alimentos e têxtil, dentre outros (BRASIL, 2010, p. 193).

Tendo em vista que o PNPG (2011-2020), volume I, prioriza áreas com ênfase na tecnologia e engenharia como de atuação estratégica para o desenvolvimento do país, não é vista a ampliação de investimentos para área da educação no mesmo plano e, sim, uma mudança na proposta política científica brasileira a qual indica a centralidade de forças produtivas para impulsionar a economia do país.

A continuidade no crescimento dessas ações e programas induzidos irá requerer um grande volume de recursos, sugere-se que haja maior valorização dos programas de bolsas de pós-graduação para a pesquisa e pós-graduação.

O entendimento do PNPG (2010), volume I, produzido com uma importante inflexão sobre novas modalidades com relação ao financiamento da pós-graduação, ampliação no número de bolsas para atender interesses do Estado capitalista, com foco em determinadas áreas, é identificado na proposta um alinhamento muito coeso entre a política de Estado de inovação tecnológica, o setor empresarial e a pós-graduação:

Nesse sentido, a adoção de novas modalidades de crédito subsidiado para estudos de mestrado e doutorado, bem como outras formas de financiamento às instituições universitárias e de pesquisa particulares que mantenham programas de excelência precisam ser considerados com urgência. Sugere-se então que as agências públicas que fomentam

a pós-graduação aumentem a oferta de cursos com foco em áreas estratégicas para o país e por consequência também aumentem o número de bolsas de mestrado e doutorado. Para atender a essa recomendação, os governos (federal e estadual) necessitam garantir os recursos necessários para que seus órgãos oficiais de fomento possam ampliar a quantidade de bolsas de mestrado e doutorado concedidas (BRASIL, 2010, p. 280).

Diante dessas constatações observadas no PNPG (2011-2020), volume I, o desafio à universidade pública é que ela seja protagonista de investimentos públicos. Em contrapartida, é o mundo empresarial, as ações e recursos do Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação e de suas agências executivas que indicam maior aumento de investimentos em CT&I, no qual, de acordo com Kato (2012), o objetivo parece pender para o uso da capacidade científica e técnica da universidade e das pesquisas que realiza, tendo como foco a inovação tecnológica, que tem o objetivo de gerar conhecimento aplicado que aumente a produtividade do processo ou do produto no capitalismo.

As atividades prioritárias colocadas no PNPG (2011-2021), volume I, e nas leis que reafirmam tal preposição fazem parte das prioridades do próprio governo brasileiro para a pós-graduação e a produção de conhecimento, que se desdobram desde os planejamentos nacionais, como os Planos Nacionais de Pós-Graduação, e na política de atuação da agência.

Todo esse movimento em torno da criação de um novo consenso – de que a pós-graduação e o setor produtivo são condições que devem fomentar a formação e a produção do conhecimento para o país estar voltado integralmente atender as demandas econômicas do mercado – pode ser caracterizado como processo hegemônico.

Segundo Cury (2000), essa função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais. Entretanto, quanto mais desfavoráveis às classes dirigentes forem os fatos, tanto mais deverão elas desenvolver seu aparato ideológico para conservar sua hegemonia no interior da sociedade civil. Isto é, a manutenção da representação do Estado (universal) em contradição com seu conteúdo (classista) o fará buscar, na sociedade civil, os recursos para essa mesma manutenção.

A consolidação abrangente carece de uma ideologia legitimadora que estabeleça a dominação em nível de consenso (arrancado ou compartilhado). O Estado capitalista, ágil e eficaz, redefine sua dominação no sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas.

As análises indicam que a política de cunho social, institucionalizada por meio de um programa do governo federal na concessão de bolsa de estudos no contexto brasileiro nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é determinada pela lógica do Estado brasileiro capitalista, pois decorre de interesses particulares e dominantes associados a interesses econômicos e políticos de determinadas frações de classe que estão no bloco de poder.

Segundo Maciel (2011, p. 48-49),

As políticas sociais são resultado dos interesses sociais e da relação de forças existente nos grupos que representam a sociedade e são, também, estratégias desenvolvidas para direcionar a sociedade em determinadas perspectivas, de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter.

A autora enfatiza o papel das políticas educacionais como integrante das políticas sociais, pois a educação, nessa conjuntura, faz parte de uma das áreas que integram as ações previstas por essas políticas.

As portarias e documentos mencionados referentes à regulamentação, critérios de distribuição, financiamento e concessão das bolsas por meio do Programa de Demanda Social da agência CAPES perpassam pelo alinhamento coerente com o PNPG, que desde sua concepção tinha como proposta a “[...] concessão de bolsas de estudo para alunos em tempo integral, programa já existente no instrumental da atual política educacional, cujos critérios este Plano pretendem reorientar [...]” (BRASIL, 2010, p. 163), tais propostas foram sendo reformuladas de acordo com as leis econômicas do mercado, já citadas nesta seção, na qual foram introduzidas propostas sobre a lógica perversa em benesse ao capital, ou seja, a política social problematizada nos referidos documentos não apresenta uma notória proposta que vise à permanência na pós-graduação, mas formar com base na meritocracia uma elite de pesquisadores.

O materialismo histórico consiste em referencial que direciona as análises sobre as políticas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente por meio das categorias que possibilitam a apreensão do fenômeno em questão. A relação estabelecida com a realidade é historicamente determinada a partir das contradições presentes nessa mesma realidade, o que colabora para pensar o entendimento sobre as políticas de bolsa implementadas pelo governo federal na pós-graduação, pois a mesma integra as políticas educacionais de cunho social e, com base nessa dialética, é possível analisá-la no âmbito da sociedade brasileira em sua totalidade do contexto histórico, social,

econômico e cultural a partir da realidade brasileira no contexto da estrutura social do capital.

Mészáros (2011) afirma que no âmbito da estrutura *societal* do capital existem três componentes fundamentais: o capital, o trabalho e o Estado. Para o autor, não existe um Estado fraco, porque ele tem um papel essencial para manutenção da estrutura *societal* do capital.

Pode-se afirmar que o referido Programa engloba, nesse contexto, uma política para a educação superior ao destinar as bolsas de estudos para estudantes com características específicas, assim, o programa nasceu sobre uma concepção de caráter social, faz parte de uma política de cunho social para pós-graduação *stricto sensu*. A crítica a esse programa consiste em discutir a real relação entre o papel do Estado com a sociedade no contexto das políticas públicas educacionais utilizadas como meio de manutenção da estrutura vigente do capital na retirada dos direitos sociais.

Pode-se afirmar que o Programa faz parte da política para a educação superior no que tem cunho social ao destinar as bolsas para estudantes com características específicas, assim, acaba sendo um programa que faz parte de uma política de cunho social.

2.3 Programa institucional de bolsa na pós-graduação *stricto sensu* em educação no Centro-Oeste

Nesta seção, o objetivo é analisar a política implementada pelo governo federal por meio do Programa Institucional de bolsas. A ênfase será na apresentação de dados quantitativos sobre o número de bolsas que foram concedidas e a qual programa de fomento as bolsas se encontram vinculadas. Os dados apresentados se referem aos Programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* no Centro-Oeste.

Os Programas Institucionais⁵⁶ da CAPES são ações do governo federal que têm como objetivo conceder bolsas de estudo no Brasil, pois visam estimular a formação de recursos humanos para consolidar padrões de excelência ao desenvolvimento do país.

⁵⁶ Os Programas Institucionais da CAPES são: PROAP; DS; PROEX; PROSUC; PROSUP; PNPd; DINTER; PRODOUTORAL; PAEP e PVNS (CAPES, 2022).

Essas ações são coordenadas pela Diretoria de Programas e Bolsas no País – DPB (BRASIL, 2021).

A CAPES disponibiliza quatro tipos de bolsas de estudos: o Programa Demanda Social – PDS, que atende programas de pós-graduação de nota A⁵⁷, e os avaliados com nota 2, 3, 4 e 5 em universidades públicas; o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), que abrange programas de conceitos 6 e 7; Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC).

Essas quatro modalidades de bolsas chegam aos estudantes, basicamente, através de cotas de programa ou via cotas de pró-reitorias, ambas dirigidas na ponta pelas universidades. Essas bolsas mantêm-se ativas após a conclusão do mestrado ou doutorado realizado pelo estudante que a utilizava, sendo então disponibilizada para que outro tenha acesso, normalmente no mesmo programa, caso seja do primeiro tipo, garantindo, assim, a continuidade do sistema de pós-graduação, relativamente resguardado de intempéries políticas ou de governos (ANPG, 2020).

A pós-graduação em educação *stricto sensu* na região Centro-Oeste se consolidou no contexto do sistema capitalista e sua expansão é percebida nas demais regiões do país. A região Centro-Oeste é a segunda maior do país em extensão territorial e a menos populosa. Composta pelos estados de Goiás – GO, Mato Grosso – MT, Mato Grosso do Sul – MS e o Distrito Federal – DF, onde está situada a capital do país, Brasília, encontram-se cursos e programas⁵⁸.

Uma marca visível na atual fase dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação da região Centro-Oeste é que além dos processos de consolidação surgiu

⁵⁷ Importante ressaltar que anterior a 1998 os conceitos os Programas de Pós-Graduação com nota/conceito eram estabelecidos de A a E. A nomenclatura adotada para o PPG à época difere da atual. Coordenação de Normatização da Avaliação (CNA).

⁵⁸ As designações utilizadas nesta tese com relação a “curso de mestrado” e “curso de doutorado” são utilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Passou-se a nomear programa de pós-graduação a existência integrada do mestrado e do doutorado em uma mesma instituição. Conceitualmente, significou também a pós-graduação ancorada na pesquisa, e não apenas no ensino, como ocorreu nos primeiros anos de sua implantação. Nesta pesquisa, mantivemos a dupla nomenclatura de cursos e programas, por ainda existirem, nas regiões do Brasil, mestrados sem doutorados, assim mantivemos essa particularidade.

uma nova cultura institucional acadêmico-científica nas relações de cursos e programas, na formação de novos pesquisadores e profissionais.

Segundo Cury (2004), a atuação consistente efetiva do Estado brasileiro conseguiu não só formar um grande número de pós-graduados como também constituir um sistema institucionalizado de pós-graduação de alta qualidade.

Tal política pública propiciou uma realidade bem-sucedida logo convertida em verdadeiro sistema com um reconhecimento nacional e internacional de sua qualidade. Nesse processo especial destaque se confere aos processos de avaliação levados adiante pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cooperam para tal tanto as **bolsas concedidas** por esta fundação, pelo CNPq e também por algumas fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAPs) quantos outros programas de apoio e fomento fornecidos por tais agências (CURY, 2004, p. 780, grifo nosso).

Essa constatação é percebida como resultado de uma longa história de luta e resistências por parte de movimentos sociais de estudantes, pesquisadores, professores, técnicos etc., que atuaram de forma contínua e resistente na construção de políticas que visem o aproveitamento dos espaços sociais, geopolíticos e econômicos, no enfrentamento pela melhoria da qualidade, expansão, financiamento, ampliação de bolsas e na formação de mestres e doutores.

Os elementos de destaque no estudo consistiram no levantamento quantitativo do número de bolsas concedidas, e não o número de bolsistas de acordo com o período de funcionamento dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em educação da região Centro-Oeste e os programas de fomento à pesquisa científica que financiaram os bolsistas e a pesquisa, seja no mestrado acadêmico seja no doutorado, não foram contabilizadas as bolsas destinadas aos mestrados profissionais, bolsa de pós-doutorado, professor visitante nacional ou exterior sênior, pesquisador visitante especial entre outros tipos de bolsas.

Com relação ao período de funcionamento das IES pesquisadas, informações mencionadas segundo dados cadastrais dos programas de pós-graduação do Brasil na Plataforma Sucupira, identificou-se que o mestrado em educação teve início na UFG em 1986, UnB em 1974, UFMS em 1988, UFMT em 1988 e a UFGD em 2008.

De acordo com os dados da Plataforma Sucupira, o curso de doutorado em educação é ofertado na UFG, desde 2001, na UNB desde 2005, na UFMS desde 2005, na UFMT desde 2009 e na UFGD desde 2014.

Na tabela 13, a seguir, destaca-se, em âmbito regional, a pesquisa com base em dados quantitativos da distribuição do número de bolsas concedidas em cada Programa de Pós-graduação em educação do Centro-Oeste entre 1995 e 2018. Na análise dos dados, são descritas as principais agências de financiamento das bolsas nos Programas das IES.

Tabela 13 – Distribuição de bolsas concedidas nos cursos de Mestrado em educação (acadêmico) nos Programas de Pós-graduação entre 1995 e 2018

Ano	Número de bolsas Mestrado em educação no Centro-Oeste				
	UFMS	UFGD	UFG	UFMT	UNB
1995	10	-	19	11	29
1996	14	-	14	24	15
1997	14	-	15	26	16
1998	16	-	10	29	14
1999	12	-	10	18	14
2000	12	-	10	-	13
2001	11	-	10	-	13
2002	10	-	8	-	12
2003	8	-	7	4	12
2004	8	-	7	9	11
2005	10	-	9	8	11
2006	4	-	12	8	12
2007	14	-	15	9	12
2008	17	4	16	25	7
2009	30	12	13	25	10
2010	19	27	14	32	17
2011	33	14	12	47	19
2012	36	17	23	47	15
2013	33	18	19	55	13
2014	30	14	29	56	13
2015	30	18	29	56	13
2016	20	18	29	48	10
2017	20	16	14	40	10
2018	19	12	16	43	10
Total	430	170	360	620	321

Fonte: Elaboração do autor, a partir dos dados disponibilizados no sistema de informações Geocapes no período de 1995 a 2018. Para este estudo foram considerados os Programas de Pós-Graduação em educação.

A tabela 13 apresenta a distribuição das bolsas de mestrado em educação em 5 cinco das principais universidades públicas federais nos Programas de Pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste, um percurso histórico dessa política implementada desde a criação da CAPES, a análise se concentrou no período de 1995 a 2018.

Os dados da distribuição das bolsas de mestrado acadêmico dos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste serão apresentados seguindo

primeiro a apresentação dos programas de fomento à pesquisa, seguido do quantitativo de bolsas destinadas a esses programas da CAPES.

Na UFMS, entre 1995 e 2018, são apresentados os quantitativos de bolsas de mestrado em educação por meio de 6 seis programas de fomento à pesquisa: Programa de Demanda Social – PDS, Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT, Programa de apoio à educação especial – PROESP, PARCERIAS, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/NF e o REUNI, todos com financiamento CAPES.

Para o curso de Mestrado em educação foi destinado o total de 430 bolsas ao longo de 24 anos de programa. Desses, bolsa via Programa Demanda Social somaram 386; 15 bolsas via REUNI, 7 bolsas PICDCT; 8 bolsas PROESP; 8 bolsas de PARCERIAS e 6 bolsas PROCAD/NF.

Merece destaque o fato de que o programa de maior fomento à pesquisa nesse período, tanto para o curso de Mestrado ou Doutorado em educação, foi o Programa de Demanda Social – DS, e o maior número de bolsas foi concedida aos estudantes do mestrado em educação, haja vista que para contemplação do número de cota por Programa de Pós-graduação a CAPES avalia, além da nota, outros elementos indicativos para maior alcance de financiamento de acordo com as propostas de projetos apresentados.

A condição obrigatória para que os Programas sejam contemplados com essas bolsas (PDS) consiste em que sejam Programas de personalidade jurídica, de direito público e ensino gratuito, avaliadas pela CAPES com nota igual ou superior a três. As bolsas de estudos por Demanda Social (PDS) são gerenciadas pelas instituições e cursos de pós-graduação, que são responsáveis pela seleção e acompanhamento dos bolsistas, conforme orientações da CAPES.

Na UFGD, entre 2008 e 2018, são apresentados os quantitativos de bolsas de mestrado em educação por meio de 4 quatro programas de fomento à pesquisa: Programa de Demanda Social – PDS, Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/NF e a Fundação

de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT⁵⁹.

Para o curso de mestrado em Educação, foram destinadas 170 bolsas, dessas, 135 bolsas via Programa Demanda Social, 13 via PROESP, 4 via PROCAD/NF e 18 pela FUNDECT.

Entre os anos de 1995 e 2007, não foram encontrados registros de bolsas de mestrado e doutorado em educação no Geocapes, pois os respectivos programas tiveram seu início com a 1.^a turma de mestrado em educação em 2008 e a 1.^a turma de doutorado em educação em 2014.

Na UFG, entre 1995 e 2018, são apresentados os quantitativos de bolsas de mestrado em educação Campus de Goiás por meio de 7 sete programas de fomento à pesquisa: Programa Demanda Social – PDS, Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT, Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP para bolsas no mestrado em Educação, Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás – FAPEG, (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/NF e o REUNI.

Para o curso de Mestrado em Educação, destinaram 309 bolsas via Programa Demanda Social (PDS); PICDT, 23 bolsas; PROESP, 8 bolsas; FAPEG, 1 bolsa; PROEJA, 10 bolsas; REUNI, 8 bolsas e PROCAD/NF, 1 bolsa, totalizando 360 bolsas.

Na UFMT, entre 1995 e 2018, são apresentados os quantitativos de bolsas de mestrado em Educação Campus de Cuiabá por meio de 5 cinco programas de fomento à pesquisa: Programa de Demanda Social – PDS, Pró-Ensino na Saúde, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT, REUNI; Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT e Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/AM.

⁵⁹ A FUNDECT foi instituída pela Lei 1.860 de 03 de julho de 1998, alterada pela Lei n.º 2.046, de 15 de dezembro de 1999, em cumprimento aos termos do artigo 42 do Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias da Constituição Estadual, alterado pela Emenda Constitucional n.º 13, de 01 de julho de 1999 (FUNDECT, 2018).

Para o curso de mestrado em educação, destinaram-se 408 bolsas via Programa Demanda Social (PDS); Pró-Ensino na Saúde, 43; FAPEMAT, 40; 49 via REUNI; PICDT, 70 bolsas e PROCAD/AM, 5 bolsa; Parcerias 5 bolsas, totalizando 620 bolsas.

Segundo o levantamento realizado, entre os anos 2000 e 2002, os programas que disponibilizavam bolsas nos Programas de Pós-graduação na UFMT eram de agricultura tropical, ecologia e conservação da biodiversidade, saúde e ambiente e história, sendo, esse último, o único curso identificado nas ciências humanas. A partir de 2003, têm-se bolsas disponíveis no programa de mestrado em educação.

Para a UnB, entre 1995 e 2018, são apresentados os quantitativos de bolsas de mestrado em educação por meio de 6 seis programas de fomento à pesquisa: Programa de Demanda Social – PDS, Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT, REUNI, Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Defesa Nacional – PRÓ-DEFESA, Programa de Cooperação Acadêmica em Defesa Nacional – PROCAD e o Prof-Artes é um programa de mestrado profissional *stricto sensu* em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES do Ministério da Educação.

Para o curso de mestrado em educação foram destinadas via Demanda Social, 175 bolsas; via REUNI, 16 bolsas; PROCAD, 4; Prof-Artes, 104 bolsas; PICDT, 20 bolsas e PRÓ-DEFESA, 2 bolsas, totalizando 321 bolsas.

Na tabela 14, abaixo, há o registro das bolsas concedidas nos cursos de doutorado em educação no Centro-Oeste, vale ressaltar que entre os anos de 1995 e 2001, não havia entrado em funcionamento nessas universidades o curso de Doutorado em educação, temos as seguintes datas de início: UFG, em 2001; UnB, em 2005; UFMS, em 2005; UFMT, em 2009 e a UFGD, em 2014, informações coletadas na plataforma sucupira, no item dados cadastrais do programa.

Tabela 14 – Distribuição de bolsas concedidas nos cursos de Doutorado em educação nos Programas de Pós-graduação entre 2002 e 2018

Ano	Número de bolsas Doutorado em educação no Centro-Oeste				
	UFMS	UFGD	UFG	UFMT	UNB
2002	-	-	4	4	-
2003	10	-	10	14	-
2004	7	-	12	14	-
2005	7	-	14	13	-
2006	12	-	17	12	1
2007	20	-	17	12	4
2008	21	-	17	10	6

2009	17	-	17	6	8
2010	16	-	18	9	13
2011	11	-	19	10	11
2012	13	-	14	11	11
2013	13	-	11	11	12
2014	17	4	14	11	15
2015	16	4	15	13	15
2016	11	4	9	10	14
2017	11	4	8	6	14
2018	14	4	10	9	14
Total	216	20	226	175	138

Fonte: Elaboração do autor, a partir dos dados disponibilizados no sistema de informações Geocapes no período de 1995 a 2018. Para este estudo foram considerados os Programas de Pós-Graduação em educação.

As tabelas 13 e 14 demonstram quatro indicadores fundamentais o ano de concessão das bolsas, o quantitativo de bolsas concedidas e os Programas de Pós-graduação em educação nas universidades federais públicas do Centro-Oeste, não foram analisadas os Programas de Pós-graduação em educação em nível estadual, municipal e privada.

Na UFMS, entre 2003 e 2018, foram destinadas, para o curso de doutorado em educação, o total de 216 bolsas, dessas, 129 bolsas via PDS, 28 bolsas, PICDCT; 8 bolsas, PROESP; 33 bolsas via PARCERIAS; 8 bolsas via PRODOUTORAL; 1 bolsa, FAPERIO e 9 bolsas, REUNI.

Na UFGD, entre 2014 e 2018, foram destinadas, para o curso de doutorado em educação, o total de 20 bolsas via PDS.

Na UFMT, entre 2002 e 2018, foram destinadas, para o curso de doutorado em educação, o total de 170 bolsas: 63 bolsas via PDS; 15, Prodoutoral; 8, Pró-Ensino na Saúde; 1, PROCAD; 1 bolsa, PROCAD/AM; 3, FAPEMAT; 1, Dinter; 75, PICDT e 3 do Programa de Qualificação Internacional – PQI.

Na UFG, entre 2002 e 2018, foram destinadas, para o curso de doutorado em educação, o total de 226 bolsas, dessas, 132 via PDS; 40 bolsas, PICDT; 9 bolsas, PROESP; 12 bolsas, PROEJA; 6 bolsas, PROCAD/NF; 23 bolsas, PRODOUTORAL e 4 bolsas, PQI.

Na UnB, entre 2006 e 2018, foram destinadas, para o curso de doutorado em educação, o total de 138 bolsas, dessas, 93 bolsas via PDS; 2 bolsas, Pró-Defesa; 2 bolsas, PICDT; 4 bolsas, Prodoutoral; 2, Procad; 19 bolsas, Prof-Artes e o REUNI com 16.

Ao analisar a distribuição regional dos recursos financeiros aplicados pela CAPES para a pesquisa com bolsas e fomento da pós-graduação, na tabela 15, da região Centro-Oeste, constataram-se os seguintes dados:

Tabela 15 – Distribuição dos investimentos da CAPES em bolsas e fomento na região Centro-Oeste – 2002 a 2018 (valores em R\$ mil)

Região	Total de investimentos (2002)	%	Total de investimentos (2018)	%
DF	R\$ 15.035,234	59,0%	R\$ 110.106,844	43,4%
GO	R\$ 5.019,753	19,7%	R\$ 63.595,104	25,0%
MS	R\$ 2.618,503	10,3%	R\$ 43.918,554	17,3%
MT	R\$ 2.794,183	11,0%	R\$ 36.366,214	14,3%
TOTAL	R\$ 25.467,673	100,0%	R\$ 253.986,716	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados Geocapes.

Na realidade, o que se tem materializado na distribuição de bolsas para pós-graduação *stricto sensu* são as desigualdades entre as regiões do Brasil e microrregiões, em que temos uma concentração de programas e linhas de pesquisa em determinadas regiões, pois alguns programas tiveram criação recente.

O que contribui significativamente para os efeitos das desigualdades com relação à oferta de cursos e bolsas é a visão política em defesa da democracia, ocultando a real representação da meritocracia, pois, segundo o presidente da agência CAPES, Benedito Guimarães Aguiar Neto (2021), o modelo atual de distribuição de bolsas é “mais isonômico” e propicia que a “meritocracia” possa estar presente, o que limita a aplicação de recursos e concessão de bolsas a determinados programas de acordo com os critérios de avaliação já problematizados.

Ao analisar o destino dos investimentos para região Centro-Oeste, por exemplo, apenas no ano de 2002 um Estado brasileiro, o Distrito Federal – DF detinha 59% ou mais de todos os recursos destinados àquela região. Em 2018, os recursos se concentraram em dois Estados, DF e Goiás – GO, denotando uma política de desigualdade na aplicação dos recursos por Estado na região Centro-Oeste.

A pesquisa de Bortolozzi & Gremski (2004) consideram que a situação da distribuição dos recursos oriundos da CAPES, nas várias regiões e Estados do país, é preocupante, e uma das soluções possíveis reside na expansão da formação de recursos humanos, pois sem eles os demais determinantes deixam de existir.

Evidentemente, a proporção é direta, ou seja, quanto mais doutores o Estado possui, mais haverá programas de pós-graduação e, por consequência, mais alunos, mais bolsas e mais recursos, mas a lógica do capital é outra, pois a incessante busca para

responder ao problema da verdade, a partir da crítica radical ao sistema de exploração capitalista, ficou debilitada, e a produção científica, no âmbito da pós-graduação, aprisionada aos dispositivos empregados pela hegemonia do capital.

As ampliações de recursos e a oferta de bolsas consistem em uma relação que fortalece o desenvolvimento de pesquisas e que possibilita a realização de pesquisas na área da educação, ampliando e consolidando conhecimentos científicos importantes e significativos para formação de novos pesquisadores na área.

Em 2020, o recurso total da CAPES foi de R\$ 3,76 bilhões, sendo apenas R\$ 1,87 bilhões alocado em bolsas, o que, na prática, permite a concessão das 84.076 bolsas atuais. Esse número representa um corte de 8.070 bolsas desde 2015 (ANPG, 2020).

Cabe destacar que o atual número de concessões só não é menor em virtude das mobilizações que levaram milhares de estudantes às ruas do país em 2019. As manifestações ajudaram na reversão dos sucessivos cortes de mais de 6.000 bolsas realizadas pelo ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, durante o ano de 2020.

Além disso, também reforçou a pressão no Congresso Nacional para o incremento do orçamento da CAPES em 2020, pois na proposta original do governo havia redução de quase metade do orçamento (saindo de 4,19 bilhões em 2019 para 2,2 bilhões em 2020), o que resultaria na concessão de apenas 47.249 bolsas. Foi a conquista de 1,2 bilhões, através de emendas aprovadas nas comissões de educação e ciência e tecnologia, que possibilitou aumentar o número de bolsas (ANPG, 2020).

É possível identificar, por meio do orçamento público utilizado pelo governo federal, quais prioridades políticas foram definidas e, conseqüentemente, quais os grupos sociais serão atendidos por meio das políticas e serviços públicos. Para elaborar esse orçamento, o processo passa por três etapas: a aprovação da Lei do Plano Plurianual – PPA, da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e da Lei Orçamentária Anual – LOA. A LDO e a LOA devem estar alinhadas às políticas e metas presentes no PPA, que especifica gastos e investimentos em cada área social.

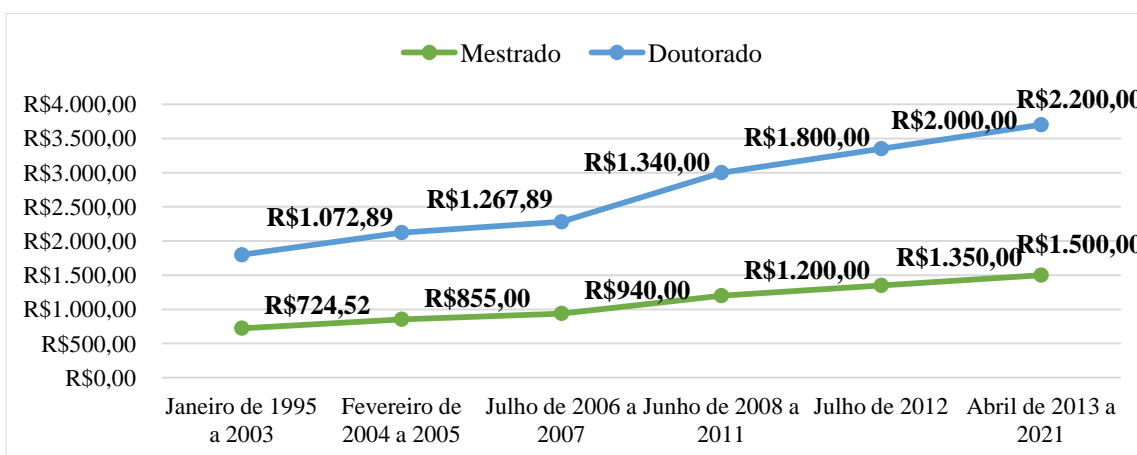
Uma questão que deve ser considerada no contexto do financiamento das bolsas para pós-graduação em todo o país – e que não foi problematizada no documento do atual PNPG (2011-2020) e nem nos outros PNPG – é a previsão de reajuste do valor das mensalidades de bolsas para os cursos de mestrado acadêmico e doutorado.

Essa análise envolve políticas orçamentárias de governo. No entanto, para se manter a atratividade das bolsas para formação de mestres e doutores deste país, é

urgente pensar que os valores sejam reajustados “[...] cerca de 10% no mínimo a cada três anos” (BRASIL, 2010, p. 279).

O gráfico 1 tem como objetivo analisar a evolução dos valores reais e nominais das bolsas de mestrado e doutorado da CAPES desde 1995 a 2021. Em linhas gerais, o que se busca argumentar é que esse período pode ser subdividido em dois momentos, um de congelamento total, praticado pelos governos FHC, e outro de congelamento de perdas que vem sendo materializado pelos governos petistas, lógica na qual se inscreve o recente reajuste dos valores das bolsas.

Gráfico 1 – Valores nominais das bolsas de mestrado acadêmico e doutorado



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados de Gouveia (2012) e Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) (2020).

Apresenta-se, agora, o percurso histórico de reajuste das bolsas de mestrado acadêmico e doutorado no país. A partir de 1.º de abril, a bolsa de mestrado passou de R\$ 1.350 para R\$ 1.500; a de doutorado, de R\$ 2.000 para R\$ 2.200; e, por fim, a bolsa de pós-doutorado será reajustada de R\$ 3.700 para R\$ 4.100. Esse foi o segundo reajuste em menos de um ano. Em maio de 2012, o governo federal também concedeu um reajuste de 10% para mestrandos, doutorandos, pós-doutorados e alunos de iniciação científica.

Segundo o ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante, o novo reajuste fez parte da política para aumento do número de mestres e doutores na educação superior: “O reajuste de bolsas é fundamental para estimular jovens talentos”, afirmou (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/MEC, 2013).

A CAPES expandiu o Sistema Nacional de Pós-Graduação a partir do governo Lula e Dilma, o que aumentou a oferta de bolsas nos PPG. O último reajuste de bolsas de pós-graduação no país havia sido em junho de 2008, quando as de mestrado

passaram de R\$ 940 para R\$ 1,2 mil e as de doutorado de R\$ 1,3 mil para R\$ 1,8 mil. Entre 2004 e 2008, houve três aumentos, em que as bolsas obtiveram reajuste de 67% sobre os valores de 2002 (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/MEC, 2013).

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), as bolsas perderam cerca de 44% de seu valor real desde seu último reajuste – março de 2013. Se reajustadas pela inflação acumulada, hoje custariam cerca de R\$ 2.160 para o mestrado e R\$ 3.260 para o doutorado. Seriam remunerações ainda aquém do necessário para valorizar o pesquisador brasileiro, mas que trariam condições mais dignas para os processos de fazer ciência e de subsistência para os pós-graduandos no país.

No 1.º mandato da presidenta Dilma, após quatro anos sem reajustes, o governo federal juntamente com a CAPES e o CNPq concederam 12,5% de aumento para as bolsas de mestrado e 11,11% para as bolsas de doutorado no país. A partir de 1.º de julho de 2012, as bolsas de mestrado foram aumentadas de R\$ 1.200,00 para R\$ 1.350,00, enquanto as de doutorado saíram do patamar de R\$ 1.800,00 para atingir o valor de R\$ 2.000,00. Antes disso, o valor havia ficado congelado desde 2008. A Associação Nacional de Pós-Graduando considera que o reajuste ideal para repor a desvalorização desses três anos é de 40%.

Em 2013, foi anunciado pelo Ministério da Educação que a partir de 1.º de abril, as bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado custeadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) teriam reajuste de cerca de 10%. Com isso, a bolsa de mestrado passaria de R\$ 1.350 para R\$ 1.500, e a de doutorado, de R\$ 2.000 para R\$ 2.200. Estudantes de pós-doutorado teriam a bolsa reajustada de R\$ 3.700 para R\$ 4.100.

Desde 2013, as bolsas para estudantes de mestrado, doutorado e pesquisadores não têm reajustes, segundo a Agência Câmara no portal de notícias (2021), uma comissão aprovou o projeto que prevê reajuste anual de bolsas de pesquisa.

O Projeto de Lei n.º 2290/2019 dispõe sobre o reajuste das bolsas concedidas pelos órgãos federais de apoio e fomento à pós-graduação e pesquisa e determina, em seu texto, que os órgãos federais de apoio e fomento à pós-graduação e pesquisa reajustem anualmente os valores das bolsas concedidas. Pelo texto, em análise na Câmara dos Deputados, as bolsas concedidas deverão ser reajustadas no dia 1.º de janeiro de cada ano, conforme a variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) acumulado nos 12 meses anteriores.

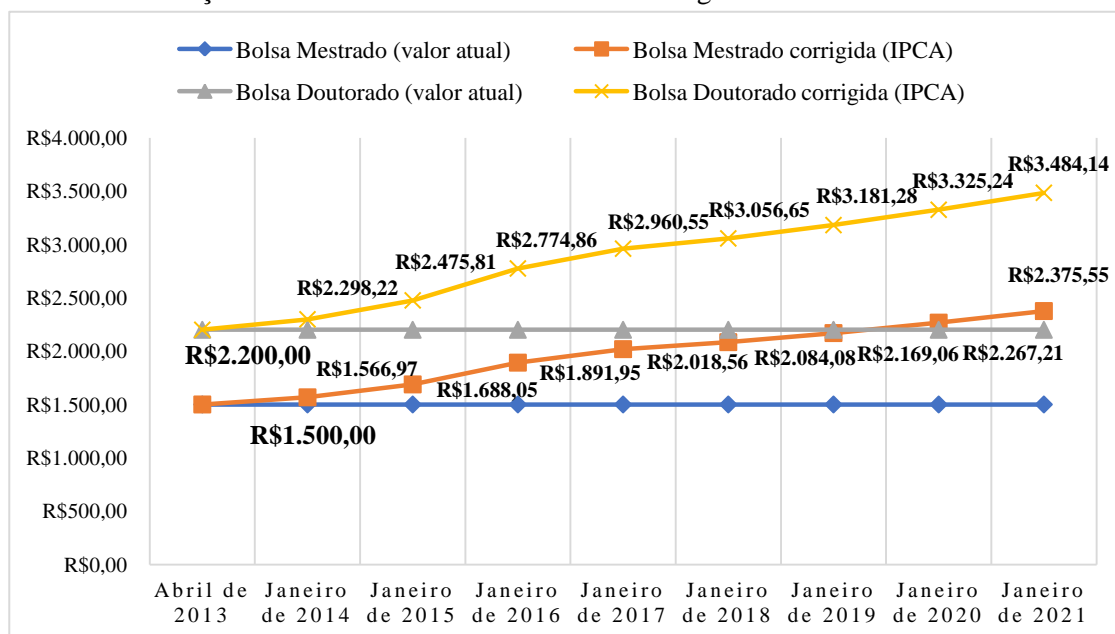
Segundo a ANPG (2019), as bolsas de mestrado e doutorado estão congeladas há 70 meses, o último reajuste ocorreu em 1.º de abril de 2013, são praticamente seis anos sem, sequer, corrigir a inflação.

Nesse intervalo, as bolsas desvalorizaram 38,89% e, como consequência, os mestrandos têm uma perda aproximadamente igual a R\$ 583,00 reais mensais, e os doutorandos, cerca de R\$ 855,00 reais por mês.

Portanto, reajustar as bolsas de acordo com a inflação desse período, com referência no Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), implica aumentar o valor das bolsas de mestrado para R\$ 2.375,55 e das bolsas de doutorado para R\$ 3.484,14, conforme podemos observar no gráfico 2, tendo como princípio de reajuste desse cálculo o projeto de lei aprovado 2290/2019 a partir do IPCA acumulado dos últimos 12 meses.

Cabe esclarecer que como o último reajuste foi em abril de 2013, o 1.º reajuste foi calculado entre os meses de abril de 2013 a janeiro de 2014, para os anos seguintes foi calculado o índice acumulativo de 12 meses.

Gráfico 2 – Correção das bolsas de mestrado e doutorado segundo o IPCA de 2013 a 2021



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da calculadora correção de valores com base no índice de inflação do Brasil – Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA⁶⁰).

⁶⁰ O Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) é um índice que mede a variação de preços de mercado para o consumidor final. Estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Entre os anos de 2013 e 2021, as bolsas de mestrado em educação e doutorado se mantiveram estáveis, sem reajuste. Se fossem corrigidas anualmente, os estudantes estariam recebendo maior incentivo para pesquisa. De acordo com o gráfico 2, as perdas atuais acumuladas para os bolsistas do mestrado representam R\$ 875,55 e os bolsistas do doutorado R\$ 1.284,14 desde o ano de 2013.

A CAPES, em sua trajetória institucional, é reflexo do papel do Estado no planejamento público do governo federal, dessa forma, no governo, adotou-se uma abordagem política de uma forte intervenção do Estado, passando a ser um instrumento de regulação na intervenção das políticas públicas sociais, isto é, passou a ser utilizado como uma ferramenta de gestão e, dessa forma, abriu espaço para participação do setor privado nos investimentos de interesse público.

Os critérios adotados pelas agências de fomento em relação à distribuição regional das bolsas, recursos para pesquisa e pós-graduação, o modo pelos quais se apresentam na sociedade como resultados satisfatórios, em verdade, acentuam a contradição das desigualdades e desequilíbrios regionais.

Bortolozzi & Gremski (2004) afirmam que um ponto fundamental a ser reavaliado é o conceito de o que é desequilíbrio no sistema de pesquisa e pós-graduação brasileiro. Os órgãos de fomento de ciência e tecnologia há muito têm adotado políticas que tentam reduzir o tão discutido desequilíbrio regional. Entretanto, algumas políticas têm levado a equívocos, pois consideram, nos seus critérios, apenas alguns poucos indicadores regionais, não levando em conta os intrarregionais e, principalmente, aqueles de cada estado brasileiro, ampliando em muitos casos o desequilíbrio já existente.

A presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG (2020-2022), Flavia Calé da Silva (2019), defendendo a valorização da pesquisa, apontou que 90% da produção científica brasileira se devem aos estudantes de pós-graduação, embora eles sejam

mensalmente, ele representa o índice oficial da inflação no Brasil. É um bom termômetro para avaliar perdas no poder de compra. Calculado desde 1979, então, o IPCA identifica uma variação nos preços do comércio. Ele é utilizado pelo Banco Central para monitorar a inflação. Disponível em: <<https://www.btgpactualdigital.com/>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

cada vez mais impactados pela falta de investimentos à altura das necessidades e com o não reajuste de bolsas de estudos desde 2013, como foi apontado.

Silva (2019), em seu discurso, afirmou que os pós-graduandos enfrentam o obstáculo da falta de direitos estudantis e trabalhistas, como décimo terceiro e férias, mesmo sendo profissionais de caráter híbrido – estudante e trabalhador da pesquisa: “Esse cenário, muitas vezes, desestimula a ciência como alternativa de carreira para os jovens, acarretando desperdício de capital humano e na “fuga de cérebros” para outras nações” (SILVA, 2019).

Os conflitos sociais em torno das contradições do capital e sua lógica de reprodução em torno das políticas sociais em sua totalidade apontam para uma questão central que é a luta de classes. Diante dessa visão materialista da história, a luta de classes seria o motor das mudanças sociais, como afirmam (MARX; ENGELS, 2010, p. 45): “A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes”.

Marx e Engels (2010) ressaltam que a sociedade civil é o lugar em que se formam as classes sociais e onde se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho cuja função principal é mediar os interesses das classes, entendida como reforçar e manter o domínio de uma classe dominante sobre a dominada.

A política do governo federal, problematizada nesta seção, sobre um resgate histórico, econômico e social, dá indicações para compreender o que pode ser determinado como uma ofensiva reação burguesa que percorreu distintos governos e está em curso atualmente obedecendo à seguinte lógica de reprodução do capital e estabelecendo os seguintes ataques: no orçamento público financeiro das bolsas, associado à falta de reajuste, os programas de pós-graduação acumularam perda de bolsas; para a questão social, aumento da desigualdade social, crescente desvalorização das pesquisas e pesquisadores nas universidades etc.

Nesse contexto de crise, sobre o argumento da escassez de recursos públicos, preconiza-se o corte dos gastos estatais como indicador de equilíbrio das contas públicas. Como afirma Behring (2008, p. 64),

As políticas sociais entram neste cenário caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Elas são: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado. Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social.

Segundo Netto (2001), assiste-se à configuração de um Estado mínimo para a classe proletária e um Estado máximo para o capital. As principais contradições nesse

processo são as tendências a desreponsabilização e o desfinanciamento das políticas públicas sociais pelo Estado. Nesse discurso, a falta de uma política de reajuste das bolsas, de acordo com os índices da inflação, mostrou que não são reajustadas há 9 anos, tal questão discutida revela o favorecimento da política econômica do Estado em detrimento da política social da classe proletária, o que impacta ainda mais a exploração do trabalho e a desigualdade social.

Relacionar as determinações econômicas nesse momento histórico, sobre uma dada configuração do capitalismo nos dias de hoje, é pensar na política de permanência de caráter histórico-estrutural, ou seja, “O caráter de ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais, como forma pela qual as economias nacionais devem adaptar-se às novas condições da economia mundial” (BEHRING, 2015, p. 200).

Experimenta-se, cada vez mais, a centralidade da política que, em última instância, regula e ordena os conflitos e as contradições produzidas pelo capital, sem alterar a estrutura do sistema, e cada vez mais presencia-se tal aprofundamento em todos os setores da vida social, econômica, cultural e educacional, enquanto a lógica destrutiva desse sistema assim o permitir.

3. PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO⁶¹ EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU* NO CENTRO-OESTE: IMPLICAÇÕES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

[...] egressos de políticas sociais se revelam como atores potencializadores de articulação com a sociedade, como fontes de informações que possibilitam retratar a forma como a sociedade em geral percebe e avalia estas ações, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza entre as políticas, os atores sociais e a sociedade. Tais informações são imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas voltadas para a inclusão social (SILVEIRA; CARVALHO, 2012, p. 45).

Este capítulo tem como objetivo analisar as respostas dos egressos⁶² titulados bolsistas e não bolsistas com relação à sua permanência e conclusão nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* entre 2009 e 2019. Para análise dos dados empíricos, esse recorte temporal atendeu à necessidade de investigar o material coletado tendo em vista as fontes e o início de funcionamento dos programas de pós-graduação.

As IES que compõem esta pesquisa são a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e a Fundação Universidade Federal de Brasília – UnB. Busca-se compreender o processo de permanência dos egressos bolsistas e não bolsistas no desenvolvimento de políticas/programas de ação Estatal.

Ao realizar a leitura do material coletado por meio dos questionários e transcrição da entrevista, fez-se necessário utilizar, como metodologia, a análise de conteúdo (método foi sistematizado na primeira metade do século XX), que parte de uma perspectiva qualitativa que melhor organiza os dados. A análise de conteúdo, uma proposta de Laurence Bardin (1977), caracteriza-se como uma das formas possíveis de desvendamento de significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na

⁶¹ A pesquisa foi realizada nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* que já possuem cursos de mestrado acadêmico e doutorado em educação.

⁶² Egressos são os que concluíram o curso de mestrado acadêmico e/ou doutorado em educação.

inferência ou dedução, mas que, simultaneamente, respeita critérios específicos propiciadores de dados em frequência, em estruturas temáticas, entre outros.

A avaliação ética de um projeto de pesquisa, segundo Muccioli *et al.* (2008), baseia-se na qualificação do projeto de pesquisa, na avaliação do risco-benefício envolvido, na informação precisa e detalhada do sujeito da pesquisa e obtenção do seu consentimento informado e na prévia avaliação de possíveis efeitos da investigação pretendida.

A submissão com o número do parecer aprovado do Projeto de Pesquisa ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos⁶³ – CEP da UFMS foi mencionado na introdução desta tese.

De acordo com Bardin (1977), as análises devem seguir uma sequência já estabelecida: pré-análise, exploração do material e a inferência. Assim, esse será o encadeamento das análises realizadas.

Considerou-se importante entender a questão dos egressos de forma conceitual na literatura, como sugerem os estudos de Cury (2000), onde a educação deve buscar a compreensão de sua própria realidade.

Segundo Pena (2000), o termo egresso, no Brasil e em âmbito educacional, designa o discente que deixou de pertencer a uma comunidade de ensino, abrangendo, conseqüentemente, as categorias de diplomados, transferidos, desistentes e jubilados.

Entretanto, há uma grande carência de estudos acerca do tema egressos no Brasil. No que diz respeito à política de acompanhamento dos egressos, a mesma pode ser utilizada como uma ferramenta para estabelecer um canal de comunicação, podendo constituir dentro da instituição um diferencial para que a IES atinja seus objetivos e estabeleçam uma nova cultura organizacional e relevância social para esse campo de pesquisa.

No âmbito educacional, Pena (2000) relata a existência de divergências quanto à definição de egresso, pois, segundo a autora, alguns estudiosos usam o termo egresso

⁶³ No Brasil, desde outubro de 1996, foram estabelecidas as chamadas Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, por meio da Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, com o objetivo principal de garantir o respeito à pessoa. Garantia que se estende não só ao sujeito da pesquisa, ao pesquisador e à equipe de pesquisa, mas também à sociedade como um todo (MUCCIOLI *et al.*, 2008).

para referir-se exclusivamente aos estudantes formados; outros estendem a denominação a todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes vias, sejam eles ex-alunos diplomados, por desistência, por transferência ou jubilados.

Para o andamento do estudo de Pena (2000), assumiu-se, finalmente, que o termo “egresso” caracteriza o estudante que já saiu da graduação e/ou pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, todo ex-aluno, incluindo, então, as categorias de diplomados, desistentes, transferidos e jubilados.

A legislação específica, como a LDB 9.394/1996, faz referência aos egressos de uma forma ampla: são todos os indivíduos que saíram do sistema escolar de diferentes formas: diplomados, desistentes, transferidos ou jubilados.

Porém, ao analisar o termo egresso contido na legislação da área educacional, de forma mais ampla, entende-se como sendo a pessoa que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho (BRASIL, 1996). A partir dos conceitos utilizados na definição do termo egresso, adotou-se o conceito contido na legislação da educação.

A palavra egresso é utilizada para designar os indivíduos que concluíram cursos e/ou qualquer capacitação profissional em qualquer tipo de instituições ou entidades, por exemplo, escolas públicas ou particulares, universidades etc. É uma indicação de que frequentaram o curso e se afastaram após conclusão. Por haver diferentes formas de se usar a palavra egresso, cabe apresentá-la dentro do contexto educacional para que o termo seja utilizado de forma correta (PACHECO *et al.*, 2017).

Quanto às políticas de atendimento aos egressos, elas estariam relacionadas à existência de programas nos cursos de pós-graduação na educação *stricto sensu* baseados nas demandas dos egressos e da sociedade, incluindo a manutenção de serviços e programas que visem ao apoio às necessidades desses egressos.

A principal questão é mapear políticas de permanência e relacioná-las com os dados quantitativos, posicionando esses dados dentro de um contexto histórico-dialético com as políticas institucionais no contexto regional das IES. Importante destacar que a relação da política de ensino e pesquisa da universidade, no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é fundamental para que os estudantes possam ser integrados às atividades da IES por meio da pesquisa institucional.

Sobre Programas Dazanni & Lordelo (2012, p. 15) afirmam:

Entendemos que programas são ações sistemáticas do Estado com estratégias, recursos (financeiros e humanos) e metas sociais e econômicas específicas, desenvolvidas por órgãos governamentais

dirigidas a uma dada população. Grosso modo, programas visam impactos (com maior ou menor urgência) na sociedade, normalmente para corrigir distorções e problemas históricos (como fome, analfabetismo, má distribuição de renda etc.) ou para induzir mudanças e desenvolvimento social e econômico.

As universidades federais são organizadas de acordo com leis nacionais, mas têm autonomia para se organizarem de acordo com suas especificidades regionais e locais. Alguns dos Programas financiados pelo governo federal interferem na permanência de estudantes, mas as IES podem se organizar de diferentes formas para materializar essas ações, tendo em vista as políticas institucionais de cada uma destas.

Interessa destacar, nesse processo, os egressos e o papel das instituições de ensino no que se refere à implementação de ações que possam contribuir como estratégia para aumentar a permanência e conclusão da pós-graduação em educação *stricto sensu*.

Os casos de não permanência no curso de mestrado acadêmico e/ou doutorado podem estar relacionados não apenas à condição de estudante, mas também a determinantes decorrentes da própria instituição que elabora políticas públicas educacionais.

Pode-se, então, resumir que

[...] as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade (LOPES, AMARAL, 2008, p. 05).

As políticas institucionais são um instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõem as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver (PDI, 2020-2024).

Os aspectos humanos, políticos, sociais, geopolíticos, culturais e econômicos da sociedade devem ser considerados como elementos de composição da implementação de programas, planos e políticas que são determinadas pelo poder público sobre atuação do Estado.

Cabe compreender o que é programa, ação e política. Segundo Januzzi *et al.* (2009 p. 108), programa é um dos instrumentos de operacionalização da política e, especificamente, trata-se de um conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, com objetivo de atender a uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo.

A noção do termo plano também possui um caráter de sistematização da ação futura e, nesse sentido, a definição traz consigo a ideia de lançar-se adiante, de algo a construir. A ideia de projeto pode estar vinculada à noção de detalhamento de uma determinada ação a ser desenvolvida a partir do plano elaborado.

A política, segundo Ferreira & Santos (2010), enquanto orientação mais geral do processo que norteia e dá sentido, constitui-se nas diretrizes ou linhas de ação que definem ou norteiam práticas como normas, leis e orientações, a direção de mudanças a serem efetuadas. A política, programa e ação são elementos que mantêm relação dialética entre si, processo no qual revelam em sua essência, o universo e a realidade. Tais elementos necessitam ser definidos para compreender o contexto das políticas de permanência no programas de pós-graduação em educação com os egressos.

Como destacam Dazanni & Lordelo (2012), os egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para se compreender como programas e políticas se articulam com a sociedade e com o Estado brasileiro. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permite entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa.

A universidade pública é um patrimônio da sociedade brasileira e, como tal, deve ser preservado. A pós-graduação, no contexto da educação superior, é um bem político público, não pode ser visto como um bem econômico de caráter privado. Por esse motivo, as políticas públicas para a educação superior têm que ser sempre, políticas públicas de Estado, e não de governo (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005). Políticas que ampliem o acesso e garantem a permanência, não podem ser orientadas por objetivos de privatização econômica e política.

3.1 Programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* na região Centro-Oeste

Esta seção tem como objetivo apresentar uma síntese da organização institucional histórica dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste relacionado ao ano de início da pós-graduação em educação *stricto sensu* considerando o contexto de cada estado.

Localizada no Planalto Central a região Centro-Oeste é formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶⁴(2020) as estimativas da população residente nas unidades da federação com data de referência em 1.º de julho de 2020 por estado é de: 7.113.540 habitantes em Goiás⁶⁵; 3.526.220 habitantes em Mato Grosso; 2.809.394 habitantes em Mato Grosso do Sul; 3.055.149 habitantes no Distrito Federal (IBGE, 2020).

Os cursos de pós-graduação pioneiros na região Centro-Oeste surgiram na Universidade de Brasília, em 1969, o Mestrado acadêmico em Física e, na Universidade Federal de Goiás, em 1972, o Mestrado em História e Letras, em regime de convênio interinstitucional. Na área de Educação, o primeiro Mestrado foi instalado em 1973 na UNB, segundo Silva (2008).

Segundo Tavares (2010), no Centro-Oeste, a política de expansão de programas de pós-graduação na região, entre 1984 e 1987 interferiu na criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, ambos localizados na região Centro-Oeste.

O quadro 1, a seguir, apresenta um demonstrativo dos Programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* distribuídos nas diferentes cidades e câmpus da região Centro-Oeste, demonstrando maior número de concentração de Programas de pós-graduação em educação no estado de Mato Grosso do Sul.

⁶⁴ O IBGE divulga as estimativas de população estaduais e municipais desde 1975. A partir de 1992, passou a publicá-las no *Diário Oficial da União*, em cumprimento ao Art. 102 da Lei n.º 8.443, de 16.07.1992, para os fins previstos no Inciso VI do Art. 1º da referida lei. Em 2013, foi publicada a Lei Complementar n.º 143, de 17.07.2013, estabelecendo que entidade competente do poder executivo federal fará publicar, no *Diário Oficial da União*, até o dia 31 de agosto de cada ano, a relação das populações dos Municípios, e até 31 de dezembro, a relação das populações dos Estados e do Distrito Federal. As populações municipais, cabe destacar, são o insumo mais importante utilizado pelo Tribunal de Contas da União - TCU para a distribuição do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE e do Fundo de Participação dos Municípios - FPM. Acesso em: 12 jul. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>

⁶⁵ Diferença de 2.603 pessoas entre o Estado de Goiás e o Distrito Federal com relação a Projeção da População para o Brasil e Unidades da Federação 2020, para o ano de 2020, em virtude de alteração de limites entre municípios na fronteira interestadual (IBGE, 2020).

Quadro 1 – Programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* distribuídos na região Centro-Oeste em IES públicas federais

Estados da região Centro-Oeste	Cursos de Mestrado acadêmico e/ou Doutorado Ano base 2021 ⁶⁶			
	Somente Mestrado acadêmico	Câmpus	Mestrado acadêmico e Doutorado	Câmpus
Distrito Federal	-	-	UnB ⁶⁷	Brasília
Goiás	UFG	Jataí ⁶⁸ e Catalão ⁶⁹	UFG ⁷⁰	Goiás
Mato Grosso do Sul	UFMS	Corumbá ⁷¹ (Pantanal), Três Lagoas ⁷²	UFMS ⁷³	Campo Grande
	-	-	UFGD ⁷⁴	Dourados
Mato Grosso	-	-	UFMT ⁷⁵	Cuiabá
	UFMT	Rondonópolis	UFMT ⁷⁶	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base nas informações da Plataforma Sucupira.

Segundo dados no quadro 1, a região Centro-Oeste conta com total de 10 (dez) programas da área Educação, sendo 5 (cinco) cursos de mestrados acadêmicos e 5 (cinco) cursos de mestrado e doutorado, programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* que estão em funcionamento distribuídos por câmpus, sendo o estado de Mato Grosso do Sul com maior número de programas e cursos.

A distribuição da concentração de dependência, dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* instalados na região Centro-Oeste, pôde ser

⁶⁶ Pesquisa realizada até 13 de julho de 2021 na Plataforma Sucupira, Geocapes e nos Programas de Pós-Graduação em educação *stricto sensu*.

⁶⁷ Universidade de Brasília – UnB. Possui Projetos de Cooperação entre Instituições (DINTER). Instituição promotora: UnB. Instituição Receptora: Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

⁶⁸ Não há projetos de Cooperação entre Instituições associados ao programa.

⁶⁹ Não há projetos de Cooperação entre Instituições associados ao programa.

⁷⁰ Universidade Federal de Goiás – UFG. Possui Projetos de Cooperação entre Instituições (MINTER). Instituição promotora: UFG. Instituição Receptora: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. (DINTER): Instituição promotora: UFG. Instituição Receptora: Universidade Estadual De Goiás – UEG.

⁷¹ Não há projetos de Cooperação entre Instituições associados ao programa.

⁷² Não há projetos de Cooperação entre Instituições associados ao programa. Programa de Pós-graduação em educação *stricto sensu* recente passou a funcionar em 17/04/2019, ainda não tem nenhuma avaliação Capes, possui nota A.

⁷³ Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Possui Projetos de Cooperação entre Instituições (DINTER). Instituição promotora: UFMS. Instituição Receptora: Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

⁷⁴ Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Possui Projetos de Cooperação entre Instituições (DINTER). Instituição promotora: UFGD. Instituição Receptora: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Do Maranhão – Caxias – IFMA.

⁷⁵ Não há projetos de Cooperação entre Instituições associados ao programa.

⁷⁶ Não há projetos de Cooperação entre Instituições associados ao programa

demonstrada: dos programas e cursos em nível de mestrado e doutorado da área educação mencionados, todos deles são de dependência administrativa federal e acadêmica.

Destaca-se, nesse cenário regional de expansão dos cursos, a participação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, que segundo Saviani (2000), uma das estratégias acionadas pela CAPES, tendo em vista o objetivo de consolidar a Pós-Graduação no país, foi induzir à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento.

Em decorrência das gestões então realizadas, surgiu na área de educação a ANPEd que realizou sua primeira Reunião Anual em 1978, em Fortaleza, tendo como tema central a questão do mestrado em educação, ocasião em que o autor Saviani apresentou um trabalho denominado “Uma Concepção de Mestrado em Educação” (SAVIANI, 1996, p. 95).

A instalação dos programas de pós-graduação em educação na região Centro-Oeste faz parte de um processo histórico enraizado na criação e desenvolvimento da instituição da educação superior. Entender o processo de expansão dos programas permite compreender as problemáticas existentes e as principais estratégias para o desenvolvimento regional.

Número de estudantes matriculados e titulados

Este item tem como objetivo discutir dados referentes aos estudantes matriculados e titulados em Programas de Pós-Graduação em educação *stricto sensu* do Centro-Oeste dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado nas IES públicas federais.

O primeiro elemento de destaque no estudo é o número de matrículas e titulações de acordo com o ano de funcionamento dos Programas de Pós-graduação em educação.

O recorte temporal definido foi de 2009 a 2019⁷⁷ para o curso de mestrado acadêmico e para os cursos de doutorado, pois no levantamento dos dados percebeu-se que as datas de funcionamento dos cursos diferem entre os programas, assim elaborou-

⁷⁷ Os dados gerais de matrículas e titulados segundo a data de funcionamento de cada programa de pós-graduação em educação encontram-se no Anexo 1.

se uma tabela contendo informações de ambos os cursos, considerando o acesso aos dados no período investigado.

Entende-se como estudante matriculado na pós-graduação aquele formalmente matriculado em um dos cursos do programa; titulado, refere-se ao estudante do programa de pós-graduação que defendeu trabalho de conclusão no ano de referência (CAPES, 2015).

Uma das fontes utilizadas foi a base de dados da Plataforma Sucupira da Capes pelo período compreendido entre 2004 e 2019.

É possível analisar indicadores básicos desse nível de ensino, tais como corpo discente (matriculados e titulados) no âmbito regional. Por ser uma análise exploratória, foram utilizados métodos descritivos para apresentação de dados, trabalhados e demonstrados em formato de quadro, indicando algumas proposições teóricas com relação ao número de pós-graduandos matriculados e titulados entre o início do funcionamento do Programa de pós-graduação em educação até ano 2019.

Segundo a resolução das IES incluindo os prazos para elaboração e defesa da dissertação de mestrado, da tese de doutorado, ou equivalentes, os prazos mínimos e máximos para o aluno completar o curso são: I - mínimo de 12 doze e máximo de 24 vinte e quatro meses para o mestrado; e II - mínimo de 24 vinte e quatro e máximo de 48 quarenta e oito meses para o doutorado.

A admissão de candidatos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é realizada por processo seletivo para candidatos que satisfaçam as exigências estabelecidas no edital de cada programa de pós-graduação *stricto sensu* de cada universidade e demais normas pertinentes, assegurando o ingresso de candidatos que atingirem os pontos para serem aprovados em todas as etapas do processo.

As informações que constam na tabela 16 e 17, a seguir, sobre o número de estudantes matriculados e titulados nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado em educação, baseiam-se nas planilhas disponíveis para consulta e *download* pela Plataforma Sucupira da CAPES.

Tabela 16 – Número de estudantes matriculados e titulados no curso de mestrado em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste entre 2009 e 2019

Curso	Período	UF	IES	Mestrado acadêmico			
				Matriculado	%	Titulado	%
Educação	2009-2019	DF	UnB (Câmpus universitário de Brasília)	651	33,7%	617 ⁷⁸	34,8%
Educação	2009-2019	MS	UFMS (Câmpus universitário de Campo Grande)	208	10,8%	174 ⁷⁹	9,8%
Educação	2009-2019	MS	UFGD (Câmpus universitário de Dourados)	224	11,6%	190	10,7%
Educação	2009-2019	GO	UFG (Câmpus universitário de Goiás)	262	13,6%	232	13,1%
Educação	2009-2019	MT	UFMT (Câmpus universitário de Cuiabá)	587	30,4%	560	31,6%
TOTAL				1.932	100%	1.773	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2009-2019).

O número demonstrado nas matrículas e titulações teve impacto nas metas 13 e 14, do PNE (2014-2024), lei que trata diretamente da pós-graduação. Os dados da tabela 8 apresentam o percentual de estudantes matriculados e titulados por IES no período compreendido entre 2009 e 2019.

Os dados das matrículas do curso de mestrado acadêmico, observados na tabela 16, identificam o total de matrículas acumuladas no período de 2009 a 2009 em cada IES no curso de mestrado acadêmico representadas com os seguintes percentuais por PPG, UnB 33,7% das matrículas, seguida pela UFMT, 30,4%; UFG, 13,6%; UFMS, 10,8% e UFGD, 11,6%, ou seja, um total de 1.932 matrículas.

Quanto à titulação dos estudantes, o percentual de conclusão no curso de mestrado acadêmico, em relação ao período acumulado de 2009 a 2009 pela ordem a UnB, aparece com 34,8% das conclusões, seguido pela UFMT, 31,6%; UFG, 13,1%; UFGD, 10,7% e UFMS, 9,8%.

⁷⁸ Na situação discente da UnB teve o registro de 1 (um) estudante que mudou de nível sem defesa do mestrado acadêmico para o doutorado.

⁷⁹ Na situação discente da UFMS teve o registro de 2 (dois) estudantes que mudaram de nível sem defesa do mestrado acadêmico para o doutorado nos anos de 2018 e 2019.

Tabela 17 – Número de estudantes matriculados e titulados no curso de doutorado em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste entre 2009 e 2019; 2014 e 2019⁸⁰

Curso	Período	UF	IES	Doutorado			
				Matriculado	%	Titulado	%
Educação	2009-2019	DF	UnB (Câmpus universitário de Brasília)	341	35,0%	252	38,1%
Educação	2009-2019	MS	UFMS (Câmpus universitário de Campo Grande)	131	13,4%	117	17,7%
Educação	2014-2019	MS	UFGD (Câmpus universitário de Dourados)	64	6,6%	16	2,4%
Educação	2009-2019	GO	UFG (Câmpus universitário de Goiás)	289	29,7%	181	27,4%
Educação	2009-2019	MT	UFMT (Câmpus universitário de Cuiabá)	149	15,3%	95	14,4%
TOTAL				974	100%	661	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2009-2019).

Os dados das matrículas do curso de doutorado, entre os anos de 2009 e 2019, podem ser observados na tabela 17, é preciso destacar que a UFMT tem o registro apenas de estudantes matriculados em 2009, pois se referem à data no início das atividades de doutorado na instituição, a partir de 2012 aparecem às titulações dos ingressantes de 2009. A UFGD aparece com menor percentual em matrículas e titulações, pois em 2014 o curso de doutorado iniciou suas atividades na IES e as primeiras titulações datam de 2017.

A amostra identificou o percentual de matrículas em cada IES em relação ao período compreendido das matrículas entre 2009 e 2019 no curso de doutorado e podem ser representadas percentualmente UnB (35,0%), UFG (29,7%), UFMT (15,3%), seguida pela UFMS (13,4%) e UFGD (6,6%). Quanto à titulação dos estudantes, os títulos concedidos no doutorado em relação ao mesmo período com exceção da UFGD são representados percentualmente UnB (38,1%), UFG (27,4%), seguida pela UFMS (17,7%), UFMT (14,4%), e UFGD (2,4%).

A explicação para os números apresentados de matrículas e titulações se relaciona a alguns determinantes que estão diretamente relacionados às políticas de

⁸⁰ O curso de doutorado em educação na UFGD teve início em 2014 na IES.

expansão e de permanência no Centro-Oeste, notadamente com relação à formação histórica dos programas e das linhas de pesquisa na pós-graduação em educação.

As questões de financiamento e a concessão de bolsas de estudos são outros fatores já discutidos no cenário nacional e local. A pesquisa reside em colocar em discussão a política vigente para pós-graduação que, embora esteja consolidada no interior do sistema, tende a reproduzir as contradições que determinam suas desigualdades regionais repercutidas nos dados apresentados nas IES representadas por cada Estado da região pesquisada.

Estudantes desligados e/ou abandonaram seus cursos

A partir desse momento da pesquisa, o objetivo é discutir dados referentes aos estudantes que foram desligados ou que abandonaram o curso de mestrado acadêmico e/ou doutorado dos Programas de Pós-Graduação em educação *stricto sensu* do Centro-Oeste nas IES públicas federais localizadas nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e o Distrito Federal.

O primeiro indicador de destaque no estudo foi o levantamento do número de alunos que se desligaram ou abandonaram o seu respectivo curso. O recorte temporal definido foi de 2009 a 2019, para estudantes do curso de mestrado acadêmico e doutorado em educação.

Entende-se, segundo a CAPES, que o estudante é formalmente desligado do programa de pós-graduação quando o mesmo deixa de cumprir satisfatoriamente os prazos estabelecidos pela resolução do seu curso. Segundo o manual de preenchimento da Plataforma Sucupira da CAPES (2015), entende-se que, na visão da CAPES, a situação de abandono na pós-graduação configura-se pela iniciativa própria do estudante que desistiu do curso.

A situação “trancado” não está presente na versão atual da Plataforma Sucupira. Os discentes que se encontravam nessa situação no cadastro de discentes foram migrados como desligados (CAPES, 2015).

Na tabela 18, a seguir, registra-se o número de estudantes que foram desligados e que abandonaram a Pós-graduação em educação *stricto sensu* de cada Programa de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado.

Tabela 18 – Número de estudantes desligados e abandonos no curso de mestrado em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste entre 2009 e 2019

Curso	Período	UF	IES	Mestrado acadêmico			
				Desligado	%	Abandono	%
Educação	2009-2019	DF	UnB (Câmpus universitário de Brasília)	11	15,7%	11	30,6%
Educação	2009-2019	MS	UFMS (Câmpus universitário de Campo Grande)	28	40,0%	8	22,2%
Educação	2009-2019	MS	UFGD (Câmpus universitário de Dourados)	6	8,6%	2	5,6%
Educação	2009-2019	GO	UFG (Câmpus universitário de Goiás)	7	10,0%	9	25,0%
Educação	2009-2019	MT	UFMT (Câmpus universitário de Cuiabá)	18	25,7%	6	16,7%
TOTAL				70	100%	36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2009-2019).

Nos cursos de mestrado em educação, o total de estudantes desligados é maior quando comparado ao número de abandonos. Na tabela 18, registram-se as taxas de desligamentos por IES sendo a UFMS com percentual de 40%, seguido pela UFMT, 25,7%; UnB, 15,7%; UFG com 10% e UFGD com 8,6%.

Nos percentuais de abandono, para o curso de mestrado em educação entre 2009 e 2009, constata-se o total de 36 registros nas respectivas IES UnB (11) 30,6%; seguido UFMS (8) 22,2%; UFG (9) 25%; UFMT (6) 16,7% e UFGD (2) 5,6%. Interessante destacar que a UFGD registrou menor taxa percentual para esse indicador 5,6%.

Tabela 19 – Número de estudantes desligados e abandonos no curso de doutorado em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste entre 2009 e 2019

Curso	Período	UF	IES	Doutorado			
				Desligado	%	Abandono	%
Educação	2009-2019	DF	UnB (Câmpus universitário de Brasília)	11	40,7%	1	8,30%
Educação	2009-2019	MS	UFMS (Câmpus universitário de Campo Grande)	8	29,60%	0	0%
Educação	2009-2019	MS	UFGD (Câmpus universitário de Dourados)	1	3,70%	0	0%
Educação	2009-2019	GO	UFG (Câmpus universitário de Goiás)	6	22,20%	11	91,70%
Educação	2009-2019	MT	UFMT (Câmpus universitário de Cuiabá)	1	3,70%	0	0%

TOTAL	27	100%	12	100%
--------------	-----------	-------------	-----------	-------------

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2009-2019).

A tabela 19 mostra que o número de estudantes desligados e abandonos por período e curso cresceram mais no curso de mestrado acadêmico, sugerindo que a cada ano a proporção de estudantes que se desligam ou abandonam tende a crescer. No curso de doutorado, o número de estudantes matriculados, segundo os dados apresentados, é menor quando comparado com o curso de mestrado acadêmico.

Nos cursos de doutorado em educação, o total de estudantes desligados e abandonos tem percentual baixo. Na tabela 19, registram-se as taxas de desligamentos por IES sendo a UnB com percentual de 40,7%, seguido pela UFMS, 29,6%; UFG, 22,2%; empatadas a UFMT e UFGD com 3,7%.

Nos percentuais de abandono, para o curso de doutorado em educação entre 2009 e 2009, não constou nenhum registro nas respectivas IES UFMS, UFGD e UFMT. Interessante destacar que a UFG registrou para esse indicador 91,7% dos casos com 11 (onze), seguido da UnB com 8,3% com apenas 1 (um) caso de abandono.

Não se calculou em qual semestre ou tempo de curso ocorrem com mais frequência esses dois indicadores dos estudantes desligados e abandonos, porém os dados apresentados indicam que o Estado deve ter uma maior atenção para formulação de políticas que visem reduzir esses casos de não permanência na pós-graduação. Aumentar o financiamento de bolsas das agências de fomento federal sem interrupção logo no início do curso, poderia ser uma forma de evitar casos em que a bolsa foi o fator determinante para sua desistência no curso, pois as bolsas deveriam ser concedidas logo no início de cada curso, respeitando o tempo de ingresso e titulação no prazo de dois anos no mestrado e quatro anos no doutorado.

Ao ingressar no Programa de pós-graduação em educação *stricto sensu*, o estudante assume as responsabilidades que lhe são inerentes. São responsáveis pelo controle de seus prazos e atividades regulamentares, que estão disponíveis no regimento aprovado pelo conselho de pesquisa e pós-graduação das IES federais da região Centro-Oeste. Indicam-se, abaixo, as causas de desligamento e abandono do Programa segundo a resolução de cada PPGE.

É previsto no regulamento⁸¹ dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* dos cursos de mestrado e doutorado das Universidades normas sobre o desligamento do estudante na ocorrência de uma das seguintes situações:

- I – obter o conceito "D", por duas vezes, ao longo do curso;
- II – obter o conceito "Reprovado", por duas vezes, ao longo do curso em atividades de pesquisa ou orientação;
- III – não cumprir a frequência mínima, em duas disciplinas cursadas, ao longo do curso;
- IV – reprovado, por duas vezes, no exame de qualificação;
- V – reprovado na defesa de dissertação ou tese;
- VI – não apresentar a versão definitiva do trabalho final dentro do prazo determinado;
- VII – depois de comprovada ocorrência de má conduta científica, por meio de Processo Administrativo Disciplinar (PAD);
- VIII – em caso de desistência, abandono, transferência, mudança de nível sem titulação ou falecimento;
- VIII – Não cumprir as exigências de aprovação em exame de suficiência de idiomas dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses para Mestrado e 18 (dezoito) meses para Doutorado; ou
- IX – outros critérios estabelecidos no Regulamento do Curso.

Diferentes classificações ou denominações são utilizadas para descrever ou se referir ao fenômeno da exclusão ou saída do estudante de um curso de mestrado ou doutorado sem a obtenção do título, como evasão (ANDIFES, 1996), abandono ou desligamento (CAPES, 2015).

Neste estudo, optou-se por utilizar os termos “desligamento” e “abandono”, por serem recorrentes na literatura empírica na Plataforma Sucupira da CAPES, citada ao longo do trabalho. É preciso destacar que as situações mencionadas com relação ao desligamento dos estudantes no curso de mestrado e doutorado têm suas particularidades de cada IES. Foi realizada uma síntese e comparadas todas as

⁸¹ Resolução n.º 301, de 20 de dezembro de 2017. Conselho de pesquisa e pós-graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
 Resolução n.º 156, de 29 de agosto de 2019. O conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
 Resolução Consepe n.º 05, de 28 de janeiro de 2008. Dispõe sobre regulamentação de mestrado e doutorado o Conselho de ensino e pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
 Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão n.º 0080/2017 Regulamenta os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de Brasília (UnB).
 Resolução – CEPEC N.º 705. Aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação – níveis Mestrado e Doutorado – vinculado à Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás (UFG).

resoluções que tratam, especificamente, a situação de estudante desligado, contendo as principais determinações de cada PPGE.

O desligamento do estudante de pós-graduação (cancelamento de matrícula) pode ocorrer motivado pela Universidade quando constatado uma série de situações que envolvem desde o não cumprimento dos prazos, tempo de permanência no curso, reprovação em disciplinas ou no exame de qualificação e/ou defesa, motivado pelo abandono do curso, falecimento, transferência, mudança de nível sem titulação, ou por sua própria solicitação. Considera-se abandono de curso a situação em que o estudante não solicita matrícula ou cancela as disciplinas que obteve no semestre.

O desafio é entender esses indicadores complexos, no contexto da realidade local brasileira, social, cultural, política e econômica de cada uma das IFES pesquisadas. Esses resultados contribuíram para verificar o alcance das políticas institucionais do Estado no PNE (2014-2024) e PNPG (2011-2020) com metas específicas da pós-graduação. Tais políticas do Estado mostram sua fragilidade quanto à questão da permanência, pois em consulta aos dois documentos não há menção e preocupação com a política institucional na divulgação e problematização dessa questão nos últimos documentos da CAPES e MEC.

Em consulta ao relatório final⁸² (2018) produzido pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – cujo objetivo é criar uma proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da Pós-Graduação –, ficou evidenciado que a Comissão definiu que as seguintes entidades deveriam ser convidadas a apresentarem considerações e propostas para a melhoria do Sistema de Avaliação: ABC, ANDIFES, ABRUEM, ABRUC, CNE, CONFAP, CONSECTI, CNPq, CTC-ES, FINEP, INEP, FOPROP, MCTIC, MDIC e SBPC (BRASIL, 2018).

Segundo o relatório final,

O principal objetivo dos cursos de pós-graduação deve ser formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso

⁸² A fim de avançar com o debate e expandi-lo para fortalecer a representação da pós-graduação e da pesquisa a outros setores sobre o aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação, a Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG (Portaria n.º 203, D.O.U. 17 de novembro de 2016) recebeu – em novembro de 2017 – a solicitação e incumbência do Conselho Superior da CAPES de elaborar um estudo sobre o tema (BRASIL, 2018, p. 03).

científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução.

Para alcance de tal objetivo – que é a centralidade na formação – é preciso pensar no processo de titulação do mestre e doutor. Sobre a temática da permanência na pós-graduação *stricto sensu*, o relatório final definiu considerar como importantes os seguintes temas relacionados à pós-graduação: a Autoavaliação institucional da PG; Impacto (no desenvolvimento econômico e social, regional e nacional); Modelo único de avaliação (multidimensional); Produções indicadas (cinco mais relevantes); Relevância social e econômica; Acompanhamento de egressos (formação RH qualificados); Balanço entre indicadores quantitativos e qualitativos; Mudanças no Qualis; Internacionalização e Inovação.

Segundo os estudos de Magalhães e Real (2020),

[...] a questão da evasão, bem como do tempo para a titulação, não veio a ser retomada nos planos de pós-graduação elaborados nos anos 2000, sendo que o PNPG (2005-2010) e o PNPG (2011-2020) voltaram seu foco para questões como assimetrias regionais, apontadas agora como gargalo do sistema, muito embora o assunto já viesse sendo tratado nos planos anteriores.

O ato de abandonar, ou quando ocorre o desligamento de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, é uma situação cada vez mais constante, pois os dados registram essas duas ocorrências desde o início de funcionamento de cada programa de pós-graduação, ou seja, é um movimento que vem acompanhado com o processo de expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Centro-Oeste e demais regiões do país. Apresenta-se, na próxima seção, o tempo médio de permanência em meses dos egressos dos programas de pós-graduação em educação.

3.2 Tempo médio de titulação em meses dos egressos⁸³ dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação: UFMS, UFGD, UFG⁸⁴, UFMT e UnB

Nesta seção, o objetivo é mostrar o indicador tempo de titulação do estudante egresso da pós-graduação *stricto sensu* bolsista e não bolsista dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado dos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste das universidades públicas federais.

A principal área contemplada nas tabelas, com relação ao tempo de permanência em meses dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado, é a educação.

De acordo com Velloso & Velho (2001), os longos prazos de titulação no mestrado eram por volta dos 5 anos, em meados da década de 1980, e ainda se situariam em torno dos 4 anos na virada da década. Pouco tempo depois, Durham & Gusso (1991), desenhando um cenário de questões a serem enfrentadas pelo desenvolvimento da pós-graduação no país com dados mais recentes, referiam-se aos mesmos 4 anos para titulação no mestrado.

Os resultados da pesquisa ajudam a entender algumas das dificuldades, trazendo evidências quanto ao tempo de estudos demandado na realização de uma dissertação e/ou tese.

Essa questão deve ser examinada em face das políticas das principais agências de fomento à pós-graduação, que vêm concedendo bolsas de mestrado 24 meses, ou seja, por dois anos, e para o doutorado por 48 meses (4 anos renováveis por um semestre), prazo determinado pela CAPES para defesa da dissertação e tese, embora existam casos em que o estudante passa a receber a bolsa no segundo semestre do curso, pois não é garantida a disponibilidade da bolsa no início do curso.

Aponte-se que os requisitos da dissertação e da tese somados às exigências, que são realizadas pelos programas para sua elaboração e defesa, não estão adequados àqueles prazos máximos para bolsas, pois o estudante ingressa no programa em um determinado mês e para receber a bolsa passa por um processo seletivo e, geralmente, o

⁸³ O cálculo do tempo médio de permanência (TMP) nos cursos de mestrado e doutorado em educação se refere a todos os egressos incluindo os participantes da pesquisa.

pagamento inicia-se a partir do 4.º mês. Dessa forma, se for respeitado o prazo, o estudante pode não receber por todos os meses como deveria por direito. Considerando que a dissertação e a tese são o tipo de avaliação final para titulação, até ao presente momento histórico não existe alternativa de avaliação à formação no nível de mestrado acadêmico e doutorado.

Do total do tempo que passam no curso, utilizam apenas um pouco mais de um ano e meio satisfazendo às exigências de créditos em disciplinas e quase 2 dois anos trabalhando em suas dissertações. Quase 2 dois anos para elaborar e defender uma dissertação de mestrado e no doutorado são 48 meses, 4 quatro anos que é uma exigência para conclusão do curso.

A tabela 20, abaixo, registra a média do tempo de conclusão, em meses, dos estudantes bolsistas e não bolsistas de mestrado em educação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Centro-Oeste segundo o ano de titulação, 2004 a 2018.

Tabela 20 – Média do tempo de conclusão, em meses, dos estudantes de mestrado em educação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Centro-Oeste segundo o ano de titulação, 2004 a 2018

ANO	UNB	UFG	UFMT	UFMS	UFGD
2004	25,53	28,11	25,69	29,50	-
2005	31,29	29,38	28,22	30,67	-
2006	18,40	30,00	28,29	30,53	-
2007	24,81	33,00	28,03	28,48	-
2008	24,21	28,57	25,64	32,95	-
2009	23,30	28,65	25,31	32,90	-
2010	27,08	32,31	24,96	30,88	26,00
2011	32,29	33,87	24,30	30,62	25,44
2012	25,43	33,00	24,52	33,50	26,72
2013	25,58	29,56	25,09	29,91	24,86
2014	24,61	28,59	25,21	30,73	24,50
2015	24,31	27,00	25,24	27,00	24,70
2016	27,26	27,77	25,95	26,69	24,59
2017	25,43	28,48	26,09	26,03	25,33
2018	27,88	28,49	25,74	26,14	24,38

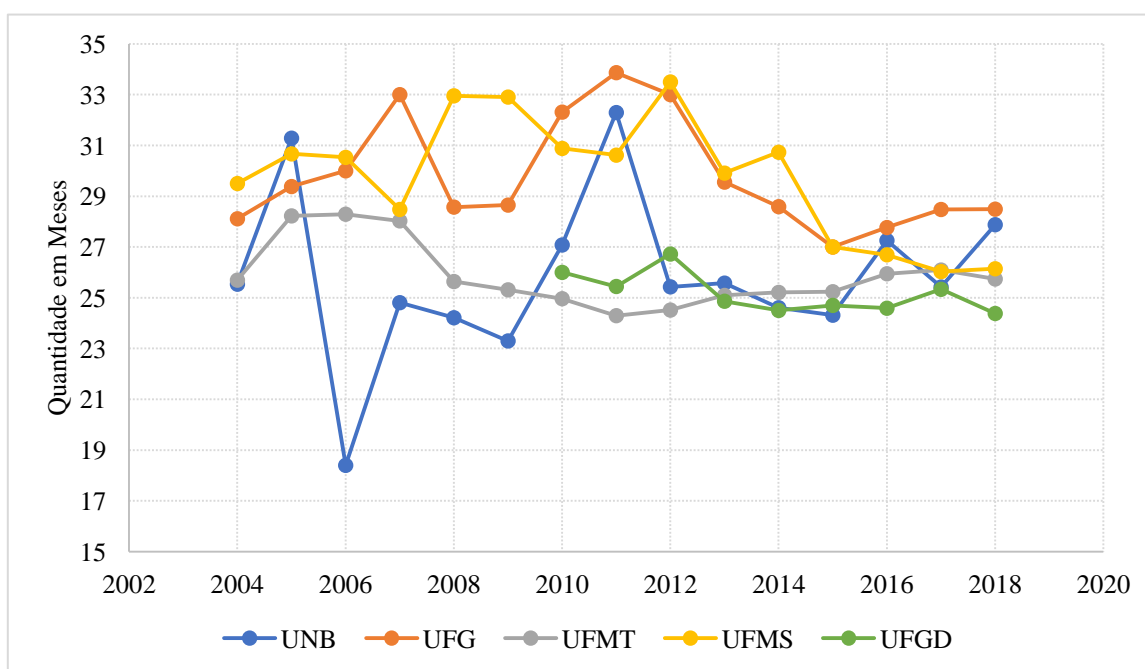
Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizada na planilha discentes da pós-graduação *stricto sensu* por meio da Plataforma Sucupira da CAPES, entre os anos de 2004 e 2018.

Os dados da UFGD dos anos de 2004 a 2009 não constam nas planilhas da Plataforma Sucupira da CAPES, pois o curso de mestrado em educação no Programa de

pós-graduação da UFGD teve início em 2008, formando, assim, as primeiras turmas em 2010.

Nesse sentido, foi realizado o pedido de acesso à informação por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (Fala. BR), Protocolo n.º 23546.025891/2021-88 (UFGD) o acesso à planilha do tempo médio de titulação do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação de Dourados obtemos com êxito. Considerando a série histórica apresentada na tabela 20, pode-se ponderar no comparativo que a média do tempo de permanência para os estudantes do mestrado, apresentada em 15 anos para 4 IES e 9 anos pela UFGD, teve o seguinte resultado: do menor para o maior a UFMT aparece com 22,5, seguido da UFGD, 25,1; UnB, 25,8; a UFMS, 29,76 e UFG, 29,78. UFMS e UFG apareceram tecnicamente empatadas, segundo o parâmetro CAPES, enquanto a UFMT, pelo mesmo parâmetro, está abaixo dessa estimativa do tempo de conclusão em meses de 24 meses. Abaixo, o gráfico 3 correspondente à primeira tabela.

Gráfico 3 – Média do tempo de conclusão, em meses, dos estudantes de mestrado em educação das IFES da Região Centro-Oeste segundo ano de titulação, 2004 a 2018



Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizada na planilha discentes da pós-graduação *stricto sensu* por meio da Plataforma Sucupira da Capes, entre os anos de 2004 e 2018.

Esse gráfico facilita a visualização das informações da primeira tabela. Nele, os valores das médias das IFES não foram colocados, porque ficaria extremamente confuso.

Podemos destacar que a UNB apresenta uma grande variação no tempo de conclusão médio até o ano de 2012, conseguindo uma estabilidade, a partir daí, em torno de 25 meses. Os 25 meses também se apresentam como tendência de tempo médio para a UFMT e a UFGD durante a maior parte do tempo analisado.

A UFMS e a UFG apresentam as maiores médias no período, se mantendo acima de 29 meses de média até o ano de 2014. A partir de 2015, as cinco IFES mantêm suas médias entre 24 e 29 meses.

Destaca-se também que a menor média do tempo de conclusão no mestrado em educação, no período de 2004 a 2018, foi a UnB, UFGD e a UFMT. As maiores médias com destaque para UFMS e UFG no período de 2004 a 2012, quando diminui o tempo de permanência de 33 meses para 29 meses para os estudantes do mestrado em educação. A tabela 21, seguinte, apresenta as médias do tempo de conclusão, em meses, dos estudantes do doutorado em educação.

Tabela 21 – Média do tempo de conclusão, em meses, dos estudantes de doutorado em educação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Centro-Oeste segundo ano de titulação, 2004 a 2018

ANO	UNB	UFG	UFMT	UFMS	UFGD
2004	-	16,00	-	-	-
2005	-	38,00	-	-	-
2006	-	46,56	-	-	-
2007	-	49,60	-	-	-
2008	44,00	46,89	-	33,00	-
2009	43,86	46,46	-	44,09	-
2010	48,85	47,50	-	51,09	-
2011	54,08	52,00	-	52,00	-
2012	51,04	51,00	40,00	54,60	-
2013	50,26	44,71	47,10	48,77	-
2014	51,10	46,44	43,50	47,13	-
2015	52,68	47,83	46,87	46,83	-
2016	49,05	45,83	40,00	48,75	-
2017	45,81	47,54	46,64	51,89	35,00
2018	47,76	47,07	49,78	45,20	42,17

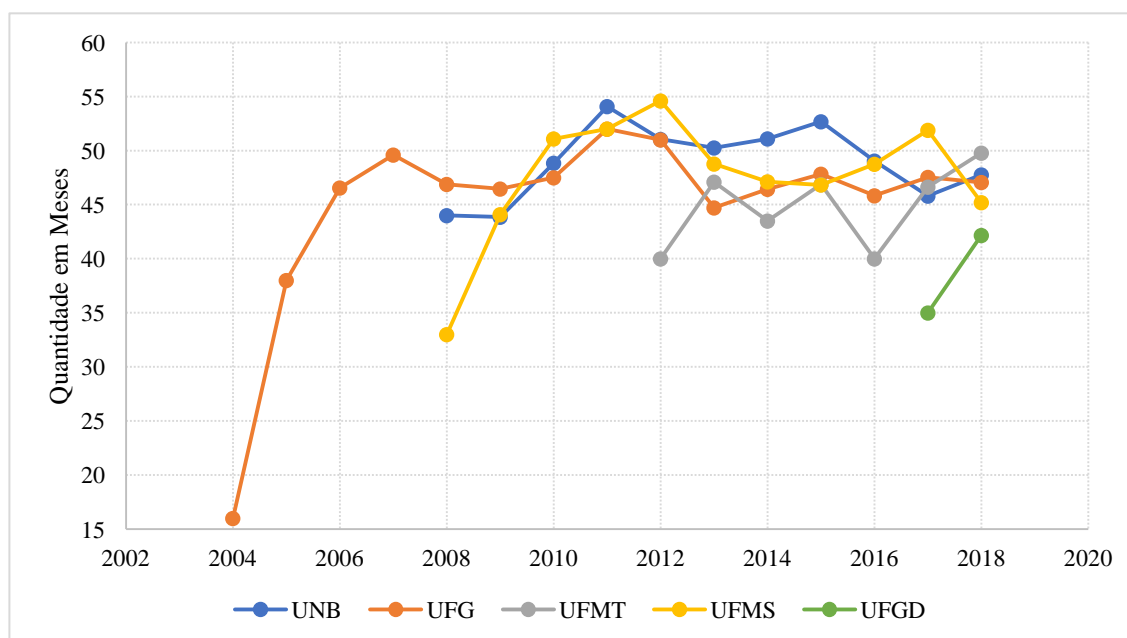
Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizada na planilha discentes da pós-graduação *stricto sensu* por meio da Plataforma Sucupira da Capes, entre os anos de 2004 e 2018.

Importante frisar que em 2004 apenas a UFG apresenta dado, e ele se refere a apenas um concluinte que levou 16 meses para finalizar seu doutorado. O mesmo acontece em 2005 quando a UFG apresenta apenas um concluinte com 38 meses de curso. Há várias lacunas por conta da data de criação dos programas de doutorado nas IFES.

Considerando a série histórica apresentada na tabela 21, podemos considerar, no comparativo, que a média do tempo de permanência para os estudantes do doutorado foi calculada de acordo com o tempo de funcionamento de cada programa, assim a média em anos foi realizada de acordo com a realidade de cada PPGE. Nesse caso, obtivemos as seguintes médias: do menor para o maior aparece a UFGD com 38,5 seguida da UFG, 44,80; UFMT, 44,84; UFMS, 47,50 e UnB, 48,9. Cabe destacar que a UFG e UFMT aparecem empatadas segundo o parâmetro CAPES e a UFGD fica abaixo dessa estimativa do tempo de conclusão em meses de 48 meses, as primeiras titulações aparecem em 2017, o programa de pós-graduação em educação da Grande Dourados teve início em 01 de setembro de 2014.

Um detalhe a ser observado na escala do gráfico 4 consiste no fato de que o anterior variava de 15 meses até 35 meses, enquanto esse varia de 15 meses até 60 meses, o que significa dizer que as distâncias (altura) entre os pontos parecem menores nesse gráfico (no outro gráfico cada linha cinza horizontal representava 3 meses, nesse cada linha cinza representa 5 meses). Abaixo, o gráfico 4 que correspondente à segunda tabela.

Gráfico 4 – Média do tempo de conclusão, em meses, dos alunos de doutorado em educação das IFES da Região Centro-Oeste segundo o ano de titulação, 2014 a 2018



Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponibilizada na planilha discentes da pós-graduação *stricto sensu* por meio da Plataforma Sucupira da Capes, entre os anos de 2004 e 2018.

Expõem-se alguns destaques: apenas a UFG apresenta concluintes de 2004 a 2007, iniciando, como já destacado anteriormente, com um único estudante de

doutorado em 2004 e, também, apenas um em 2005. A análise das informações da UFGD fica prejudicada por apresentarem dados apenas em dois anos dentro do período.

Curiosamente, o início da série histórica de todas as IFES apresenta uma média abaixo do padrão na maior parte dos anos (o gráfico de todas começa baixo e depois cresce até se estabilizar). Os comportamentos das médias com o tempo são muito semelhantes em todas as IFES, de 2009 a 2012, por exemplo, a UFMS, UNB e UFG apresentam aumento e redução dessas médias ao mesmo tempo.

A UFMT apresenta grande oscilação nas médias ano a ano. A UnB permanece de 2011 a 2015 com média acima de 50 meses, assim como a UFMS, de 2012 a 2014 e em 2017, e a UFG, em 2011 e 2012.

O fator vinculado aos estudantes, nesses dados, se relaciona aos aspectos institucionais fluxo, tempo médio de titulação (TMT), entre outros fatores que são determinantes para o movimento de permanência do pós-graduando. É necessário, então, um olhar mais atento acerca das condições de permanência na pós-graduação *stricto sensu*.

Para o cálculo do tempo médio de titulação, utilizou-se como base o padrão estabelecido pela CAPES: 24 meses para conclusão do mestrado e 48 meses para conclusão do doutorado.

Esse novo modelo de exigência baseado na produtividade, já destacado no item anterior, criou um conflito. Atualmente, pensar em um curso de mestrado com duração de quatro ou cinco anos e um doutorado com duração de seis a oito anos não parece ser concebível.

Caso um pós-graduando abandone o curso sem o concluir, não respeitando o “Tempo Médio de Titulação” pré-estabelecido, as consequências recaem sobre o coletivo de um Programa. As perdas e as recompensas estão relacionadas de forma direta com a produtividade, com o cumprimento das prescrições.

Essa perspectiva produtivista é criticada por pesquisadores, uma vez que as medidas já implementadas vêm sendo complementadas por outras, como é o caso da rigorosidade dos critérios para concessão de bolsas a orientadores e pós-graduandos e para o credenciamento e (re) credenciamento dos docentes junto aos programas, entre outras medidas (TURNES, 2014).

Ao contrário do senso comum, um elevado tempo médio de titulação e um baixo número de titulados por docente, bem como um alto índice de evasão, pouco repercutem na avaliação do programa, embora sejam fatais na hora da distribuição de bolsas da

CAPES, fundamentais para programas que não têm acesso a outras formas de financiamento.

Em contrapartida, a maioria dos órgãos financiadores de pesquisa, em âmbito federal ou estadual, toma como principal indicador o conceito do curso no momento de definir seus programas de financiamento.

Segundo Durham (1996), é verdade que se há de ter cautela na leitura dos dados a respeito do tempo médio de titulação. Mas, eles mostram alguns diferenciais importantes entre as áreas de conhecimento e entre os níveis de formação.

De modo geral, estima-se em 57 meses a média do tempo que leva o estudante brasileiro para completar seu mestrado e 56 meses, para o doutorado. Deste modo, um aluno consome, em média, dez anos ou mais em sua formação pós-graduada para chegar ao final do doutorado, se antes tiver que concluir o mestrado, como normalmente é requerido (DURHAM, 1996, p. 18).

Como visto, na década de 1990, demorava mais o tempo de conclusão de um curso de pós-graduação no Brasil, considerando também o prazo previsto que era estimado acima de 24 meses para os cursos de mestrado e 48 meses para o doutorado, sendo uma prática das décadas de 1980 e 1990.

Como é estimado nas tabelas 20 e 21, o tempo de permanência dos egressos se baseia no ano de ingresso nos cursos e no ano de conclusão das teses e dissertações. Essas médias podem conter o tempo de interrupções no processo, que são determinadas ou pelo fato de o estudante contar ou não com bolsas de estudo para assegurar dedicação integral e contínua, ou a intermitência entre formação e trabalho, a que recorrem alguns participantes da pesquisa para manter o vínculo com suas instituições e ao mesmo tempo avançar na titulação.

Ao observar essas médias em meses, cabe problematizar que o tempo de permanência dos bolsistas está diretamente relacionado ao sistema de concessão de bolsas, de modo a recompensar os cursos que titulam seus estudantes em menor tempo, sinalizando para a obtenção de maior rendimento e produtividade.

Em que pesem seus perfis diferenciados em cada categoria, sobretudo quando iniciaram seus cursos, e a influência que esses perfis certamente tiveram na obtenção da bolsa, os egressos dos cursos de mestrado e doutorado consolidaram o vínculo com a pós-graduação, o que, em longo prazo, culminou em estratégia de permanência e conclusão no curso, envolvendo determinantes pessoais, institucionais e sociais.

Os prazos médios de transição entre a graduação e o mestrado, para os que tiveram bolsa de iniciação científica e os que não tiveram qualquer tipo de bolsa, parece que vêm reduzindo ao longo do tempo. Em seu estudo, Velloso & Velho (2001) identificaram que esses prazos são de dois anos e meio e de sete anos, respectivamente, para o primeiro e para o segundo grupo de mestrados que conduziram a pesquisa.

Os dados apresentados fazem relação com a política de avaliação da CAPES no contexto do seu sistema de avaliação desenhado ao longo dos anos, o qual tem limitado o tempo e duração dos mestrados e doutorados, instituindo sua política de avaliação institucional para permanência dos cursos e estudantes de mestrado e doutorado.

A partir da Portaria n.º 182, de 14 de agosto de 2018, que dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento, essa avaliação passou a ter regras inflexíveis quanto à permanência dos cursos de mestrado e doutorado no país.

A avaliação de permanência⁸⁵ instituída pela CAPES, segundo a portaria, terá os seguintes critérios de avaliação periódica que estão dispostos em documentos orientadores das áreas de avaliação:

Art. 11. Após a avaliação periódica, cada programa em funcionamento receberá apenas uma nota, na escala de 1 (um) a 7 (sete).

I - Serão regulares os programas que receberem nota igual ou superior a 4 (quatro); II - Serão desativados os programas que receberem nota inferior a 3 (três); e III - Programas que receberem nota 3 (três):

a) serão regulares se compostos por apenas um curso de mestrado; e

b) serão desativados os programas compostos por mestrado e doutorado ou aqueles com nível de doutorado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme a descrição, torna mais rigorosa a avaliação dos cursos de pós-graduação no país. De acordo com portaria mencionada, publicada no Diário Oficial da União⁸⁶, cursos que ofereçam doutorado e obtenham nota 3, na avaliação da CAPES, serão desativados.

⁸⁵ Segundo a Portaria n.º 182, de 14 de agosto de 2018, no artigo 9.º, denomina-se avaliação de permanência o processo avaliativo periódico realizado pela CAPES para análise dos programas em funcionamento.

⁸⁶ Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/08/2018&jornal=515&pagina=11>.

Acesso em: 22 ago. de 2021.

A portaria refere-se aos cursos *stricto sensu*, ou seja, aqueles que oferecem mestrado e doutorado *stricto sensu*. Esses cursos são avaliados periodicamente pela CAPES, de quatro em quatro anos, e recebem notas que vão de 1 a 7, a avaliação é quadrienal tendo sido a última realizada em 2017 e analisou o desempenho e resultados obtidos pelos cursos no período de 2013 a 2016.

Até então, cursos com nota igual ou superior a 3 eram considerados regulares e os diplomas por eles emitidos considerados válidos. Agora, segundo a portaria, os programas que obtiverem notas inferiores a 3 serão desativados. Aqueles que receberem a nota 3 serão regulares se forem compostos apenas por um curso de mestrado e serão desativados se forem compostos por mestrado e doutorado ou apenas por doutorado (AGÊNCIA BRASIL, 2018).

Na prática, a nova regra de exigência de nota 4 para programas de doutorado já vinha sendo aplicada. Para que programas com doutorado fossem criados ou seguissem funcionando já era necessário ter a nota 4. Sem a formalização da regra, no entanto, a CAPES não fechava os cursos com nota 3.

Segundo o site Geocapes, são 937 programas de mestrado acadêmico com nota 3 e 83 programas com mestrado e doutorado que têm essa nota. Nas ciências humanas, grande área que inclui a educação, são 131 cursos de mestrado com nota 3 e 9 programas de mestrado e doutorado.

A portaria trata também da aprovação de novos cursos que deixarão de receber uma nota e serão classificados apenas como aprovados ou não aprovados. Nesse caso, os cursos são para a avaliação de entrada que segundo a Portaria no artigo 5.º “Denomina-se avaliação de entrada o processo avaliativo realizado pela CAPES para análise das propostas de cursos novos” (BRASIL, 2018, p. 11).

Os cursos que integrarem programas já existentes receberão a mesma nota do programa. Já os novos programas receberão uma nota quando fizerem parte da avaliação periódica da CAPES.

Assim, as novas normas terão impacto diretamente para a questão de fomento dos programas de pós-graduação, ou seja, compra de materiais de pesquisa, uma vez que os requisitos específicos para a concessão de recursos financeiros da CAPES são definidos nas normativas próprias dos programas de fomento, e as bolsas distribuídas por cota no programa segundo a nota da última avaliação quadrienal.

A CAPES vem implementando medidas que tratam de diferentes processos de avaliação tanto dos cursos novos, quanto dos que estão em funcionamento. Na prática,

tal procedimento afeta a distribuição do fomento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois torna ainda mais inflexíveis as condições na oferta dos referidos cursos e bolsas para permanência do estudante, uma vez que exige, do estudante, a integralização das disciplinas e conclusão do curso no “tempo certo” estipulado pela CAPES (como parâmetro de qualidade), o que significa uma formação aligeirada.

Determinantes para conclusão de egressos bolsistas no mestrado e doutorado em educação

Nesse subitem, o objetivo é analisar, com base na metodologia de pesquisa análise de conteúdo, as respostas referentes às questões importantes que determinam a permanência do egresso bolsista até sua conclusão no curso de mestrado acadêmico e doutorado em educação nas instituições públicas federais da região Centro-Oeste.

A permanência dos egressos nos cursos mencionados requer discutir a relação entre os principais determinantes para sua permanência e titulação. Existem evidências na literatura internacional⁸⁷ de que o ritmo da progressão em curso de pós-graduação depende decisivamente das bolsas, embora no caso da região Centro-Oeste do Brasil ainda se necessite de avanço na discussão sobre o tema.

Destacam-se os seguintes resultados de pesquisas de pesquisadores internacionais que estudam os mestrandos e doutorandos, nos quais é apontada a relação do acesso ao estudante da pós-graduação a diversos determinantes que assim estão resumidos:

A decisão por ingressar em um curso de mestrado e/ou doutorado é complexa e individual (Holley & Caldwell, 2012). Os fatores que influenciam a entrada dos alunos na pós-graduação, que os mantêm em seus cursos e o que contribuem para a conclusão deles ainda são pouco investigados e conhecidos (Holley & Caldwell, 2012; Tobbell & O'Donnell, 2013). Isso acontece porque são raras as pesquisas que estudam a transição da graduação para a pós-graduação apesar da riqueza de estudos sobre as transições educacionais (Hoffman & Julie, 2012; Tobbell & O'Donnell, 2013). Todavia, sabe-se que, assim como em outras transições acadêmicas (por exemplo, a transição do ensino

⁸⁷ STRICKER, L. J. Fatores institucionais na hora do doutorado. **Pesquisa em ensino superior**. V. 35, n.5, p. 569-587, 1994.

BAIRD, L. L. Disciplinas e doutorados: as relações entre as características do programa e a duração do estudo de doutorado. **Pesquisa em ensino superior**. V. 31, n. 4, p. 369-385, 1990.

médio para o ensino superior), o ingresso na pós-graduação configura-se como uma experiência singular na vida dos estudantes (Hoffman & Julie, 2012). Alguns discentes não conseguem responder às exigências impostas pela pós-graduação (Hyun, Quinn, Madon, & Lustig, 2006), a saber, cobranças por produtividade, exigência de leitura e escrita, preocupação com prazos, conciliação dos compromissos acadêmicos com a vida pessoal (Bujdoso & Cohn, 2008; Faro, 2013; Malagris et al., 2009; Santos & Alves Júnior, 2007; Schwartz-Mette, 2009) e relação insatisfatória com o orientador (Krauss & Ismail, 2010; Noy & Ray, 2012; Velho, 2005). Outros não conseguem se manter no sistema devido à falta de condições financeiras (Holley & Caldwell, 2012; Tobbell & O'Donnell, 2013), pois, mesmo quando recebem bolsa de estudos, o valor não é suficiente para sustentá-los (Maia, 2014). Quando uma dessas situações ocorre, a maioria dos discentes que se encontra nessa circunstância evade de seu curso (Holley & Caldwell, 2012; Terrell, Snyder, & Dringus, 2009; Tobbell & O'Donnell, 2013) (SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015, p. 142).

As pesquisas acima mencionadas, com estudantes da pós-graduação, são questões que precisam ser compreendidas e problematizadas a partir do contexto político, econômico, social, cultural e geográfico. Percebe-se que para a literatura brasileira são temas indicativos e investigativos para compreensão da permanência e, ao mesmo tempo, da não permanência no curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Santos, Perrone & Dias (2015) mencionam vários autores da literatura internacional que exploram a questões pessoais, relacionais e institucionais que são descritas como influências no processo de adaptação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* nos seus cursos.

Bianchetti & Martins (2018) afirmam que os fatores vinculados aos estudantes são de duas ordens: aspectos psicossociais (angústia, ansiedade, depressão, pânico, sentimento de não pertencimento etc.) e induções institucionais (fluxo, Tempo Médio de Titulação (TMT), vinculação avaliação-financiamento, produtivismo e capitalismo acadêmico, entre outros).

Sobre o processo de afiliação institucional e intelectual, Coulon (2008) trabalha com a perspectiva de que tais fatores são determinantes no movimento de fidelização ou não do pós-graduando, em outros termos, eles levam ou não o estudante a completar o processo de afiliação institucional e intelectual (COULON, 2008).

Os estudos que abordam essas categorias de análise mencionadas na literatura especializada sobre adaptação acadêmica⁸⁸ entendem a integração de aspectos pessoais, relacionais e institucionais como a principal influência em processos de adaptação a novos contextos educacionais de pós-graduandos.

Bardin (1977) esclarece que,

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a desconstrução, ficam agrupados sob o título conceptual «desconstrução»), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 1977, p. 117, grifo do autor).

A categorização na presente pesquisa não foi definida a princípio, as categorias emergiram das respostas dos sujeitos, assim, as primeiras categorias ou categorias iniciais foram elaboradas conforme os temas correlatos.

Para Bardin (1977), os resultados são tratados de forma a serem significativos e válidos. Com as categorias, fez-se a interpretação dos dados considerando o seu conjunto, que são os elementos importantes, e tendo como referência a teoria já indicada.

A análise das respostas dos egressos com relação à permanência no curso de mestrado e/ou doutorado em educação foi realizada com base em 3 (três) categorias de análise que emergiram após interpretação dos dados, indissociáveis, ao se tratar da permanência dos egressos: 1. As questões pessoais de permanência na pós-graduação; 2. Relações sociais de permanência na pós-graduação e 3. Institucionais de permanência na pós-graduação.

⁸⁸ Os estudos de (CREDÉ & NIEHORSTER, 2012) *apud* Santos, Perrone & Dias (2015). (IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. 2008).

Os determinantes pessoais integram o bem-estar físico, emocional e mental dos egressos. Os determinantes das relações sociais são compreendidos pelas relações interpessoais que os egressos estabeleceram com pares, professores e familiares. Os determinantes institucionais estão associados ao contexto acadêmico vivenciado pelos egressos, quer dizer, ao local da instituição e do curso.

Para construção da pesquisa, considerou-se, como base material de dados, as respostas enviadas por meio do questionário⁸⁹ *online* no Apêndice 4 da Plataforma do *Google Forms* com o título “Permanência de egressos da pós-graduação na região Centro-Oeste: velhas práticas, novas regulações”.

Segundo Lousada & Martins (2005), existem poucas informações sobre os egressos em nível de avaliação do curso, contribuição da formação acadêmica para a vida profissional, absorção pelo mercado de trabalho, satisfação profissional, perfil do profissional etc., informações, essas, necessárias para uma avaliação da formação obtida e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino. Essa “falta de informação” é fortemente derivada da inexistência de sistemas de acompanhamento de egressos por parte das IES.

A descrição e definição do egresso pela IES ocorrem mediante a necessidade de formar cidadãos com conhecimento, habilidades e competências que serão exigidos pelo mercado de trabalho e, também, pela sociedade. Segundo o MEC (2006), as políticas de ensino, pesquisa e extensão e suas respectivas normas de operacionalização – incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, com as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades – devem utilizar informações quanto à atuação profissional dos egressos, a fim de que as IES apliquem melhorias nas políticas e nas diretrizes curriculares.

A amostra da pesquisa foi constituída por 91 (noventa e um) egressos que se dispuseram a responder ao questionário de forma voluntária e 1 (um) egresso que não aceitou responder e contribuir com a pesquisa.

Nesse levantamento, foi identificado o número total de egressos por IES, os números absolutos de aceite foram respectivamente 28 egressos da UFGD, seguida pela

⁸⁹ Conceito metodológico explicado na introdução desta tese.

UFMS, com 22; UFG, com 21; UFMT, com 13 e UnB, com 7, perfazendo o total de 91 egressos que responderam ao questionário da pesquisa.

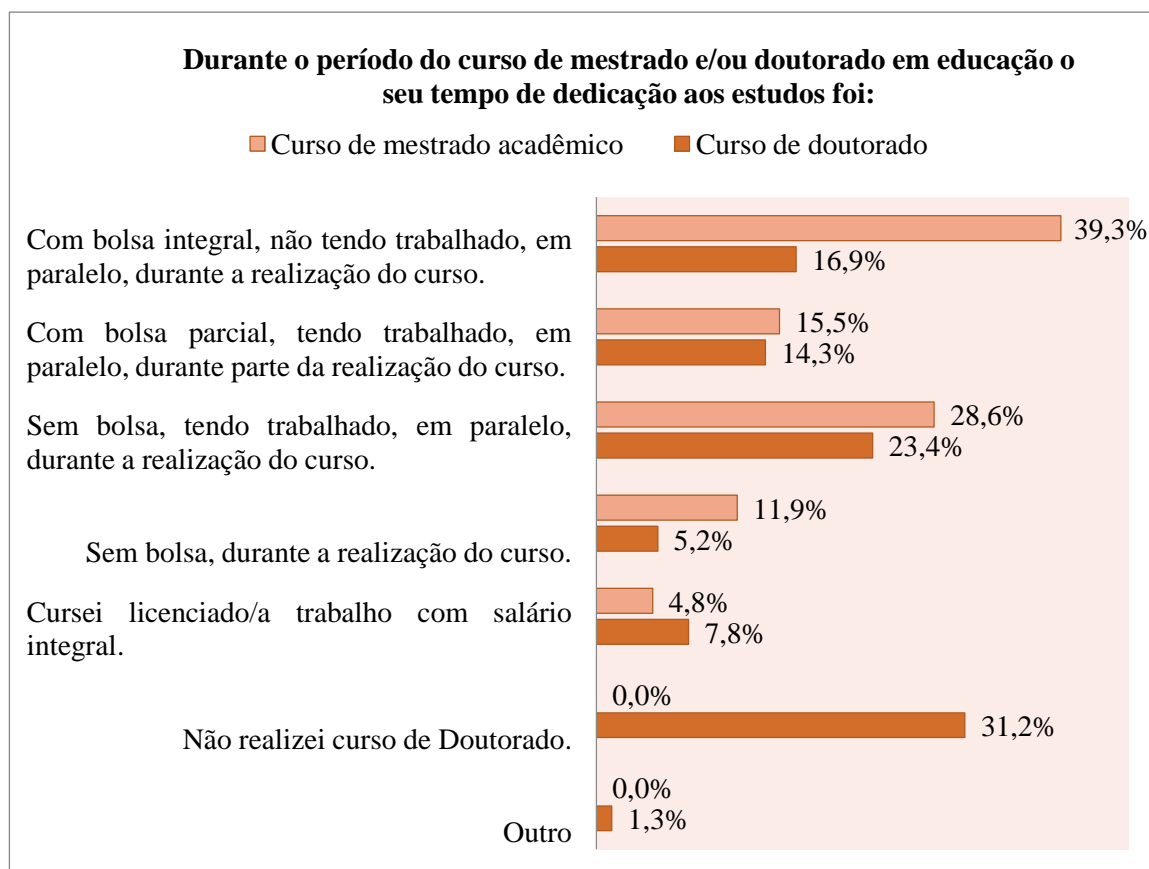
A análise dos dados foi agrupada em três questões principais que se relacionam à permanência. A primeira questão se refere ao tempo de dedicação aos estudos na pós-graduação, na qual será analisado se os egressos foram bolsistas e em quais situações.

A segunda questão se refere à permanência e conclusão no curso de pós-graduação, ou seja, analisa as respostas dos sujeitos da pesquisa, e a terceira, analisa as respostas dos coordenadores dos programas de pós-graduação.

O gráfico 5 apresenta o percentual geral de egressos do curso de mestrado em educação e doutorado dos PPGE participantes da pesquisa, esse número está relacionado à categoria da pesquisa assim definida: tempo de dedicação aos estudos.

A categoria tempo de dedicação dos egressos procura investigar se o egresso cursou o mestrado e/ou doutorado na condição de bolsista e/ou não bolsista, na modalidade integral, parcial, trabalhando ou licenciado do serviço.

Gráfico 5 – Tempo de dedicação no curso de mestrado e doutorado em educação nos Programas de pós-graduação da região Centro-Oeste: UFMS, UFGD, UFMT, UFG e UnB



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da coleta de dados via questionário semiestruturado *online* entre os meses de setembro a dezembro de 2019.

O gráfico 5 está baseado nas respostas de egressos das IES investigadas e versa sobre o tempo de dedicação aos estudos no curso de mestrado acadêmico e doutorado em educação com seus respectivos percentuais. Observa-se que durante a realização do curso de mestrado acadêmico 39,3% dos egressos responderam que cursaram com bolsa integral, não tendo trabalhado durante sua realização, ou seja, totalizou 33 egressos. Com relação ao curso de doutorado, o percentual foi de 16,9%, ou seja, 6 egressos.

Com relação à segunda resposta apresentada no gráfico 5, “Com bolsa parcial, tendo trabalhado, em paralelo, durante parte da realização do curso”, somadas as respostas dos egressos do mestrado acadêmico representaram percentuais de 15,5% (13) e doutorado 14,3% (11).

Com relação à terceira resposta, “Sem bolsa, tendo trabalhado, em paralelo, durante a realização do curso” somadas as respostas representou o segundo maior percentual entre os egressos do mestrado com 28,6% (24) e, do doutorado, 23,4% (18), a quarta resposta com a situação “Sem bolsa, durante a realização do curso”, totalizou 10 respostas perfazendo 11,9% das respostas do mestrado, o curso de doutorado registrou 5,2% (4).

A resposta “Cursei licenciado/a do trabalho com salário integral” atingiu o menor índice com 4,8% (4) mestrandos e 7,8% (6) doutorandos. “Não realizei curso de Doutorado”, 31,2% (27); a resposta “Outro” com 1,3% (7) teve representatividade pelas seguintes justificativas: “Não tinha bolsa, mas como sou funcionária concursada do estado de Mato Grosso, estava afastada para qualificação” (UFMT, 2019); “Recebi bolsa a partir do 9.º mês, pelos 10 meses seguintes. Após esse período, a bolsa foi suspensa devido a prazos não cumpridos e baixa produtividade acadêmica” (UFMT, 2019).

Com bolsa integral, não tendo trabalhado, em paralelo durante 1 ano e seis meses. Fui informada pelo PPGE que o programa havia perdido algumas bolsas e finalizei o mestrado sem bolsa, sem trabalho e com a ajuda financeira dos pais (UFMT, 2019).

As respostas dos egressos da UFMT identificam diversas situações enfrentadas durante a realização do curso com relação à bolsa de estudos, havendo suspensão da bolsa por não cumprimento dos prazos com baixa produtividade, sendo necessária ajuda familiar somada às perdas de bolsas no programa o que compromete o andamento dos estudos. Outros egressos citaram outras situações, como o recebimento da bolsa de modo parcial ou realizando o curso de doutorado em outra área, vejamos os exemplos:

“Meu doutorado não foi em Educação, mas cursei com bolsa e Dedicção Exclusiva” (UFMS, 2019); “Sem bolsa, 1 ano trabalhando em paralelo e 1 ano licenciado do trabalho com salário integral” (UFGD, 2019); “Doutorado em Ensino de Ciências em Andamento” (UFGD, 2019); “Trabalho em 2012 a abril/2013 / Bolsa Capes março/2013 a dez/2014 / Bolsa PSDE em 2015 (12 bolsas PSDE)” (UNB, 2019) e UFG não houve qualquer justificativa.

Os egressos, em sua maioria, foram estudantes bolsistas no curso de mestrado em educação em suas IES, somados os percentuais dos bolsistas do curso de mestrado acadêmico com bolsa integral e parcial perfaz um percentual de 54,8%, e do curso de doutorado 31,2%, o que representa a soma de ambos os cursos de 70 egressos que de alguma forma foram bolsistas.

A ampliação das oportunidades de acesso a uma bolsa de estudos apresentados no gráfico 5 foi 39,3% (33) dos participantes dessa pesquisa, que tiveram a oportunidade de receber a bolsa de estudos de forma integral. Ao mesmo tempo reside a contradição da política nesse processo, o desmonte da política pública pode ser observado nas respostas dos egressos quando reforçam sua posição crítica diante da indisponibilidade de bolsas, aumento de vagas, a própria permanência e os critérios de seleção estarem baseados no mérito acadêmico: “O principal é a falta de bolsas suficientes para boa parte dos pós-graduandos” (UFG, 2019); “Mais bolsas” (UFGD, 2019); “Ter mais bolsas” (UFGD, 2019); “Ampliar o número de bolsas” (UFGD, 2019); “Prioridade orçamentária à pesquisa em ciências humanas” (UFMS, 2019); “Falta de bolsa no doutorado” (UFMT, 2019); “A falta de apoio do governo federal para aumento de vagas, permanência, poucas vagas” (UFMT, 2019).

A falta de bolsa e os critérios utilizados por meio da meritocracia, desconsiderando em primazia a real situação financeira dos discentes, bem como por vezes as salas de aulas que acabam ficando lotadas dependendo da disciplina que inviabilizava a discussão e debate com qualidade (UFGD, 2019).

As principais sugestões dizem respeito com realização ao apoio financeiro, a disponibilidade de recursos materiais para coleta de dados e permanência no curso, na realização de viagens para pesquisas de campo, compra de materiais necessários, participação em congressos etc. (UFGD, 2019).

As políticas de permanência para o enfrentamento de desigualdades são históricas na educação, precisariam articular uma combinação de iniciativas que incluísse pensar na promoção da igualdade de oportunidades à classe proletária, pois a

estrutura social é a representação dos lugares que são ocupados pelos indivíduos na sociedade.

Uma política que objetive reduzir as desigualdades de renda, que priorize o acesso aos serviços públicos educacionais de qualidade, seria uma forma de reduzir a distância entre a classe burguesa e proletária, estimulando a mobilidade social com melhores condições sociais para os indivíduos na sociedade, ou seja, uma política de Estado que não se baseia no princípio do mérito, mas que busca oportunizar o acesso à educação dos indivíduos nos espaços socialmente ocupados pela classe burguesa que, nesse contexto, pode-se chamar de espaços hierarquizados que exprimem as diferenças econômicas, culturais e sociais.

Entre os determinantes elencados sobre o tempo de dedicação no curso como principal elemento de análise nesse primeiro momento, identificou-se, nos percentuais já apresentados, que o maior número dos egressos se encontra na categoria com bolsa integral, ou seja, foram estudantes bolsistas no mestrado acadêmico. Mas, no curso de doutorado, as respostas divergiram, pois a grande massa indicou que o curso de doutorado foi cursado e concluído sem bolsa e tiveram que trabalhar em paralelo à realização do curso com representatividade de 23,4 %.

Com relação ao quantitativo de bolsas concedidas no curso de mestrado acadêmico em educação nos PPGE no Centro-Oeste, os egressos que foram bolsistas, no levantamento da pesquisa, realizaram a indicação de qual agência de fomento à pesquisa obtiveram financiamento e, na primeira posição, apareceu a CAPES (31); CNPq (4); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) (2); UFG (Edital 10/2011) (1) e a Fundação de Apoio ao desenvolvimento do ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso de Sul (FUNDECT) (1).

Com relação às bolsas concedidas no doutorado em educação foram: CAPES (20); Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (PIQS/IFG) (Nº 013/2014-PROPPG) (1) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP⁹⁰) (1).

⁹⁰ As Bolsas-Auxílio são destinadas aos estudantes de graduação e pós-graduação da Unicamp que apresentem e comprovem dificuldades financeiras para garantir sua permanência na universidade. Esse auxílio visa a evitar a evasão, especialmente daqueles que precisam de um suporte financeiro e que, por conta das atividades acadêmicas, possuem horários limitados. Acesso em: 30 de jul. de 2021. Disponível

Interessante mencionar que de todas as agências de fomento à pesquisa na pós-graduação que ofertam bolsa de estudos apenas uma delas que se encontra em outra região do Brasil, a UNICAMP, representa a única universidade que desenvolve uma política institucional que tem como objetivo a permanência do estudante na pós-graduação, desde que comprove dificuldades financeiras, para evitar a evasão, ou seja, uma política de permanência.

Velloso (2001), na pesquisa sobre trajetórias de formação de mestrandos e doutorandos, esclarece que, de fato, a importância do apoio financeiro aos estudantes de pós-graduação tem sido sistematicamente apontada na literatura. Vários estudos da década de 1990 mostraram que a proporção de estudantes que obtêm o título de doutor dentro do período esperado (até cinco anos) é consideravelmente menor entre os que não têm apoio financeiro do que entre os bolsistas.

Segundo Velloso (2001), vários países cientificamente centrais adotam diferentes formas de apoio aos estudantes de pós-graduação, as quais são estimuladas ou reduzidas conforme os objetivos que se deseja atingir. A autora comparou esse nível de apoio à formação pós-graduada com o de outros países e destacou que, em face desse cenário, governos⁹¹ de diferentes países têm se empenhado, mesmo em tempos de restrições orçamentárias, para manter altos níveis de apoio à pós-graduação ou, então, têm incentivado investimentos de outras fontes.

Com fundamento em Bittar & Maciel (2016, p. 88),

Os programas de permanência são os que preveem ações para melhorar as condições dos alunos para que permaneçam e concluam seus respectivos cursos, buscando desenvolver núcleos, fornecendo bolsas, entre outros incentivos à permanência de alunos [...]. Os programas de acesso e permanência são os que preconizam diversas formas de seleção para o ingresso [...] em uma ação conjunta, fornecem bolsas para que o aluno que participou de seleção diferenciada possa continuar seus estudos, por meio de bolsas [...].

Os estudantes da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que são bolsistas, ou seja, passaram todo o processo seletivo para ingresso no curso e assim poder ter acesso à bolsa de estudos, tem esse apoio institucional materializado na forma de investimentos

em: <https://www.sae.unicamp.br/servicosocial/bolsas>.

⁹¹ Países como França, Estados Unidos, Reino Unido, Itália e países da Europa Ocidental (VELLOSO, 2001).

em concessão de bolsas de estudos para estudantes regularmente matriculados, a seleção é realizada por meio do edital com regulamento próprio de cada programa de pós-graduação, as cotas das bolsas são de responsabilidade da CAPES pela distribuição, normatização e avaliação.

Nessa pesquisa, os egressos responderam a um questionário *online* com perguntas que, em seu conjunto, constituíram como objetivo investigar os determinantes da permanência. Com base nas assertivas dos egressos com relação à seguinte pergunta: Você considera que o recebimento da bolsa favoreceu sua permanência e conclusão/titulação no curso? Mencione a importância desse recurso para sua permanência. Encontramos as seguintes respostas:

O recebimento da bolsa é primordial para uma dedicação plena e de qualidade aos estudos e às atividades da academia de um modo geral (UFMS, 2019).

Sim, com certeza. O discente pode se dedicar aos estudos sem a preocupação emergencial com a subsistência (UFMS, 2019).

Claro, sem ela não teria condições de realizar minha pesquisa de forma satisfatória (UFMS, 2019).

Sim, para dedicação integral aos estudos (UFMS, 2019).

Sim, no mestrado foi fundamental para prosseguir os estudos. Sem a bolsa, talvez não teria seguido adiante ou mesmo viabilizado meu sustento no período (UFMS, 2019).

Durante o curso de mestrado a bolsa foi fundamental, **pois sem ela não conseguiria me dedicar aos estudos**, pois os horários de trabalho na escola conflitavam com os horários de aula. A escola era particular e eles até chegaram a ajustar meus horários, mas tive que reduzir em muito a minha carga horária de aula. O valor da bolsa era quase o mesmo, assim, quando consegui a bolsa, fiquei muito feliz, pois poderia me dedicar exclusivamente aos estudos (UFMS, 2019, grifo nosso).

Sim, pois permitiu que eu me dedicasse aos estudos integralmente e me mantivesse na universidade, o que envolve desde a compra de materiais (livros, computador etc.), necessários ao desenvolvimento da pesquisa até alimentação (UFMS, 2019).

Os egressos da UFMS enfatizaram em suas falas que a bolsa possibilitou dedicação aos estudos, destinando à pesquisa tempo integral, condição que amplia as possibilidades de pesquisa e com qualidade nos processos que envolvem as atividades do pós-graduando de forma satisfatória, elegendo como uma das principais contribuições outro elemento destacado é a possibilidade de realizar os

deslocamentos, alimentação, publicação e o fator emocional de realização pessoal para permanência.

Em outra situação, o egresso relatou que os horários do trabalho estavam em conflito com os horários das disciplinas e não tinha tempo hábil para dedicação, assim a bolsa permitiu que o egresso mudasse essa realidade, passando a ter maior tempo de dedicação, o que possibilitou sua conclusão de forma satisfatória.

Conhecer a importância do recurso financeiro como política pública de cunho social é imprescindível para desenvolvimento de programas e ações institucionais que ampliem o envolvimento acadêmico do estudante.

Segundo Fior & Mercuri (2018, p. 93),

Além disso, uma vez que as instituições têm uma grande influência sobre o envolvimento do estudante, novos estudos deveriam incorporar particularidades do texto e da cultura institucional, a fim de verificar o papel das características institucionais sobre o empenho dos alunos. Isso porque as universidades têm uma contribuição ímpar no envolvimento acadêmico dos seus alunos, seja através da formatação de projetos pedagógicos e currículos, ou do oferecimento de uma estrutura de suporte.

Num contexto no qual as instituições de educação superior prezem pela democracia, deve ocorrer uma abertura a determinados grupos sociais que tradicionalmente estiveram excluídos desse sistema de ensino, o estudo indica que os estudantes que têm acesso à bolsa se beneficiam com a implementação da mesma para permanência.

Na voz dos egressos da UFGD, a importância das bolsas na permanência é identificada por meio de afirmações como:

Sim! Totalmente favorável, pois estava desempregada no período e sem a bolsa não poderia fazer o mestrado (UFGD, 2019).

Sim. Mestrado. A bolsa foi de total importância para minha permanência no curso (UFGD, 2019).

Considero que o recebimento da bolsa favoreceu minha permanência e conclusão do Mestrado (UFGD, 2019).

Sim, favoreceu. Sem a bolsa não seria possível a permanência da pesquisa (UFGD, 2019).

Sim, considerando que o mestrado e o doutorado foram realizados em outra cidade/estado fora de Goiás, o recebimento das bolsas ajudou a custear as viagens, tanto as passagens como as diárias em hotel, já que continuei morando no estado de Goiás e viajava toda a semana, essencialmente na fase de integralização das disciplinas (UFGD, 2019).

A bolsa foi imprescindível para a realização do curso, sem os auxílios recebidos não teria concluído (UFGD, 2019).

Com certeza. Sem a bolsa, muito provavelmente eu teria que encontrar um trabalho, o que diminuiria o meu tempo disponível para me dedicar à pesquisa. A Responsabilidade adquirida ao ser bolsista aumenta o que fez com que meu rendimento também aumentasse, além da motivação de receber a recompensa financeira pelo que eu estava fazendo. Ser bolsista também me permitiu ir a eventos de grande porte em cidades distantes da minha (UFGD, 2019).

Sim. A bolsa foi de muita importância, porque eu morava em outra cidade e conciliar os estudos com horários do trabalho não era possível por conta da distância (UFGD, 2019).

Foi imprescindível, pois não teria condições financeiras de viajar internacionalmente (UFGD, 2019).

Muito, pois mudei de cidade para cursar Mestrado, e as despesas com aluguel, deslocamento e outros eram altas (UFGD, 2019).

A bolsa foi imprescindível para a realização do curso, sem os auxílios recebidos não teria concluído. Durante o Mestrado também foi possível realizar intercâmbio por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica Novas Fronteiras PROCAD-NF UFGD e USP, na modalidade de Mestrado Sanduíche (2013) com bolsa de fomento CAPES-PROCAD. As bolsas recebidas possibilitaram a realização da pesquisa com qualidade, ampliando os horizontes e abrindo novas possibilidades para a pesquisa e na **vida pessoal** (UFGD, 2019, grifo nosso).

Os egressos da UFGD ressaltaram que a bolsa foi totalmente favorável à permanência e conclusão no curso, devido às dificuldades por eles relatadas como o desemprego não teria condições necessárias para se manter no curso de pós-graduação, “O primeiro ano sem bolsa gerou muitas dificuldades, caso não conseguisse, iria desistir da pós-graduação” (UFGD, 2019).

Para os egressos que residiam em outras localidades o recebimento da bolsa tem ainda mais elementos relacionados, principalmente no que se refere às diárias de hotel e passagens e, assim, a bolsa custeou suas despesas.

A motivação pessoal foi outro fator determinante que o egresso da UFGD mencionou e chamou a bolsa de “recompensa financeira” pela pesquisa que estava desenvolvendo, além de possibilitar sua participação em eventos fora da sua cidade de origem.

A internacionalização foi outro fator de motivação de dois egressos, um teve a oportunidade de realizar o mestrado sanduíche, o que impactou sua permanência no curso, seu desenvolvimento com a pesquisa, o que ampliou novas possibilidades pessoais, outro pôde viajar internacionalmente.

A internacionalização representa uma importante oportunidade para a educação superior. As reformas nas políticas nacionais explicam, em parte, a crescente internacionalização. Mudanças no mundo do trabalho e “nos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico mudaram o foco de suas leis para refletir a prioridade de atrair trabalhadores altamente qualificados [...]” (CANTWELL, 2012, p. 02).

Na voz dos egressos da UFG:

Favoreceu totalmente, pois me possibilitou estudar com o apoio financeiro (UFG, 2019).

Sim, totalmente. Com a bolsa pude garantir minhas despesas básicas e me dedicar exclusivamente aos estudos (UFG, 2019).

Com certeza, pois, fiquei de licença remunerada, porém, perdi boa parte dos rendimentos por serem em forma de gratificação e, como estava afastado das funções, recebi só o vencimento. Com a bolsa as perdas não foram tão significativas e pude ter tranquilidade para estudar, pesquisar e elaborar a tese (UFG, 2019).

Recebi ajuda de custo a qual foi de fundamental importância para meu deslocamento e custeio com hospedagem e alimentação. Tive também afastamento de minhas atividades docentes, podendo dedicar mais tempo à realização de minha pesquisa (UFG, 2019).

Sim permitiu minha manutenção no curso fora da cidade de origem; dedicação exclusiva ao curso (UFG, 2019).

A bolsa é de suma importância mesmo para alunos que já tenham emprego, mas encontram-se de licença, pois é um momento de gastos com material e produção acadêmica (UFG, 2019).

Imprescindível para o meu transporte e alimentação, uma vez que resido a 220 km da Universidade (UFG, 2019).

Os egressos da UFG ressaltaram que a bolsa favoreceu totalmente sua permanência, além desse apoio financeiro, custeou despesas básicas, contribuiu para complementação de salário, pagamento de despesas com deslocamento, transporte, gastos com material de produção acadêmica, viagens, alimentação e de fundamental importância para a vida acadêmica.

A bolsa permitiu também custear a manutenção do egresso que cursou sua pós-graduação fora da cidade de origem, para dedicação ao curso, e outro que morava a uma distância de 220 km. Também contribuiu para aqueles que estão licenciados do seu trabalho, sendo de “suma importância” afirmou o egresso da UFG.

Na voz dos egressos da UFMT:

Sim, com certeza. Sem o recurso da bolsa seria inviável a minha permanência na cidade em que cursei, além da fundamental importância na participação de eventos que muito contribuíram para minha formação (UFMT, 2019).

Sem a bolsa não haveria nenhuma possibilidade de permanecer no curso de mestrado em educação, quiza concluir (UFMT, 2019).

Sem a bolsa não seria possível a minha permanência e conclusão do mestrado e doutorado. Saí do meu estado para cursar o mestrado e doutorado e a bolsa foi utilizada para o pagamento das despesas básicas (UFMT, 2019).

Sim. Não tinha condições de realizar o Mestrado em Educação *stricto sensu*, sem bolsa. A bolsa eu utilizei para comprar livros, pagar as inscrições de congressos, ida ao local de pesquisa que foi em uma região de quilombo, alimentação, transporte, vestuário. (UFMT 2019).

Muito, pois garantiu minha permanência na cidade de Fortaleza em toda minha vivência acadêmica (UFMT, 2019).

Sim, foi fundamental para me manter e para investir em materiais para estudos. Mesmo sem a bolsa nos últimos meses, o fato de ter recebido por um período me trouxe a responsabilidade de ter uma dívida com a União, fato importante para a conclusão da dissertação, pois caso não concluído teria que devolver o investimento feito pelo Estado em minha pesquisa (UFMT, 2019).

Os egressos da UFMT destacaram que a bolsa proporcionou a permanência e conclusão no curso, essa ênfase pode ser percebida em três falas: “Sem a bolsa não haveria nenhuma possibilidade de permanecer no curso de mestrado em educação [...]” (UFMT, 2019), “Sem a bolsa não seria possível a minha permanência e conclusão do mestrado e doutorado” (UFMT, 2019) e “[...] Não tinha condições de realizar o Mestrado em Educação *stricto sensu*, sem bolsa” (UFMT, 2019).

Outros destaques foram colocados pelos egressos, como a bolsa sendo utilizada para comprar livros, pagar as inscrições de congressos, participação em eventos científicos, desenvolvimento da coleta dos dados da pesquisa por meio do trabalho de campo na região distante do local que realizou o curso, alimentação,

transporte, vestuário, permanência em outra cidade, investimento em materiais e realização profissional.

A participação em grupo de pesquisa consiste em um elemento de destaque para a permanência, e a bolsa de estudos é indicada como facilitadora para essa e outras ações como viagens e participação em eventos científicos, além de auxiliar em publicações, como demonstra o egresso da UnB: “Sim. Pude me dedicar integralmente aos estudos referentes às disciplinas. Ser membro de grupo de pesquisa. Em relação à minha pesquisa, pude realizar meu estudo piloto, elaborar e publicar artigos e participar em Congressos” (UnB, 2019); “No mestrado foi essencial para eu poder me sustentar em outra cidade (Recife). No doutorado, foi essencial para eu poder estudar fora do país” (UnB, 2019); “Sim, foi de fundamental importância” (UnB, 2019); “Certamente, no período de bolsa foi possível dedicar exclusivamente ao desenvolvimento da pesquisa” (UnB, 2019).

Os egressos da UnB reforçaram que, no período que cursaram a pós-graduação, a bolsa teve o papel essencial de contribuir para sua permanência, tal importância está relacionada à dedicação integral aos estudos, às disciplinas do curso, ao desenvolvimento da pesquisa, publicação de artigos científicos, participação em congressos, membro de grupo de pesquisa, sustento em outra cidade e a oportunidade de estudar no exterior.

As vozes dos egressos acentuam a importância da política pública social de bolsa na pós-graduação *stricto sensu*, essas respostas apontam para o fato de serem as políticas sociais na educação campos de tensões. Segundo Netto (2003), elas constituem campos de tensão seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepção e objetivos distintos, seja na sua implementação.

O Estado brasileiro, responde ao capitalismo por meio das políticas sociais, pois a classe trabalhadora expressa, no contexto capitalista, as questões sociais relacionados ao emprego, saúde, renda, habitação e educação, assim, a mobilização e a organização, por aqueles que são afetados, é o principal meio de pressionar o Estado pela melhoria e qualidade, mesmo sabendo que há limites nessas lutas e que o centro do poder Estatal se encontra hegemonizado pelo capital financeiro.

Nas vozes dos egressos, os determinantes pessoais, nessa categoria, englobam estudos que tratam do estado físico e psicológico dos estudantes de pós-graduação. Segundo Santos, Perrone e Dias (2015, p. 144), “A realização de pesquisas que mapeiem a ocorrência e identifiquem as causas do mal-estar dentre mestrandos e

doutorandos é importante, uma vez que problemas mentais não tratados contribuem para o abandono da pós-graduação”.

Os resultados que demonstram o movimento da categoria pessoal para permanência da pós-graduação podem ser destacados nas seguintes afirmações:

Sim. Embora eu tenha me endividado, principalmente, quando cursei o Doutorado. Adoecimento/ comorbidades de uma pessoa de 56 anos com TDAH: procrastinação; depressão; transtorno de ansiedade generalizada e eventual síndrome de pânico (ambos paralisantes) (UFG, 2019).

Sim. Doença (UnB, 2019).

No Doutorado tive que afastar para realizar tratamento de saúde (UnB, 2019).

Fragilidade na saúde mental e falta de autonomia financeira (UFMT, 2019).

Apoio familiar, no sentido emocional e financeiro, bem como o apoio da instituição diante do tratamento psiquiátrico que precisei receber devido às crises depressivas. A coordenadora, o Conselho e meu orientador foram muito atenciosos e compreensivos pelo tempo que lhes foi possível, isso fez com que eu conseguisse me recuperar e concluir o Mestrado (UFMT, 2019).

Problemas de ordem familiar que ocorreram durante o período (UFMS, 2019).

As causas relatadas pelos egressos como adoecimento, tipos de comorbidades, depressão, transtornos, a própria fragilidade mental, afastamento para tratar da saúde, problemas na família e tratamento psiquiátrico foram mencionadas pelos egressos da UFMS, UFMT, UFG e UnB. Tais evidências significativas confirmam que esses problemas de saúde impactaram na vida acadêmica, uma vez que tiveram que se afastar das atividades acadêmicas.

Nesse contexto, pode-se relacionar outras razões citadas pelos egressos da UFG e UFGD,

Dificuldades financeiras (UFG, 2019).

[...] a distância entre Brasília e Goiânia; a minha disponibilidade e a do orientador, e as dificuldades na realização de disciplinas em função do horário (UFG, 2019).

Sim, com certeza. Como o meu deslocamento era realizado por ônibus para Jataí-GO/Dourados-MS (Mestrado) e Inhumas-GO/São Carlos-SP (Doutorado), posso citar o fato do transporte rodoviário não possuir uma acessibilidade mínima para o deslocamento das pessoas com deficiência física, isso porque não possuem elevadores de acesso

para a parte interna do ônibus e, assim, eu ia “guinchado” para o interior do ônibus por meio da ajuda de duas pessoas, não obstante a maioria dos ônibus possui um símbolo de acessibilidade que, por sua vez, é somente uma maquiagem ou roupagem de uma suposta inclusão (UFGD, 2019).

A falta de subsídio financeiro no primeiro ano do Doutorado e de qualquer auxílio estudantil quase ocasionou a minha desistência, tendo em vista o custo de vida em outro Estado. **O elemento pessoal também foi um fator que dificultou, pois a distância da família tornou o processo mais solitário** (UFGD, 2019, grifo nosso).

Sim. A sobrecarga de demandas do trabalho (UFG, 2019).

É possível afirmar que as questões relacionadas a dificuldades financeiras, a sobrecarga do trabalho vivenciado em parte pelos egressos, somados a conflito de horários entre orientando e orientador, dificuldades em participar das disciplinas do curso, a distância da família, a falta de bolsa no início do curso, a ausência de adaptação no transporte de ônibus para pessoas com deficiência física, sendo uma questão apontada pelo egresso da UFGD que, por não ter elevador de acesso no ônibus, descreve “[...] eu era 'guinchado' para o interior do ônibus por meio da ajuda de duas pessoas, não obstante a maioria dos ônibus possui um símbolo de acessibilidade que, por sua vez, é somente uma maquiagem ou roupagem de uma suposta inclusão” (UFGD, 2019).

Os determinantes pessoais podem ser vistos como elementos que estão presentes na vida pessoal e social dos egressos bolsistas. Outro relato expõe a desistência do curso ocasionada pela questão financeira do egresso da UFGD: “A falta de subsídio financeiro no primeiro ano do Doutorado e de qualquer auxílio estudantil quase ocasionou a minha desistência [...]”.

Todas essas controvérsias presentes na vida acadêmica e pessoal dos egressos estão diretamente relacionadas com a política de permanência institucional que na ausência dificultam ainda mais a conclusão do curso.

Constata-se, portanto, a existência de termos distintos com relação às dificuldades enfrentadas pelos bolsistas com atividades acadêmicas com demandas da vida pessoal e profissional. A aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes são intimamente associados às ações e à participação ativa nas diversas tarefas presentes na vida acadêmica.

Segundo Porto & Gonçalves (2017), de maneira mais pontual, a literatura assinala que o envolvimento do estudante nas diversas experiências disponibilizadas pela instituição é uma das variáveis importantes para o rendimento acadêmico e da

permanência na educação superior. Do mesmo modo, é necessário que se amplie o leque de pesquisas sobre a motivação e o envolvimento acadêmico por áreas de curso, buscando, assim, conhecer fatores que possam ajudar no engajamento dos estudantes.

Na perspectiva dos egressos bolsistas, a bolsa de estudos foi o principal determinante para a permanência e conclusão no curso, sem o recebimento de tal recurso não seria possível sua conclusão, dedicação integral às atividades de pesquisa, motivação pessoal por receber o recurso, participação em eventos científicos, publicação, compra de livros, bolsa sanduíche, internacionalização, cursar doutorado em outra cidade, despesas e custos com a pesquisa, aluguel, passagens, hospedagem, alimentação e transporte, ou seja, os egressos destacaram inúmeras possibilidades de uso e aplicação desse recurso na organização da vida acadêmica para dedicação às disciplinas e atividades inerentes ao estudante da pós-graduação como comprova essa afirmação:

No momento que fiz a seleção para o Mestrado estava concursada na rede pública municipal, porém não tinha estabilidade, o que era necessário para solicitar o afastamento parcial ou integral. Assim, decidi por exonerar do cargo do concurso para poder dedicar-me integralmente à realização do mestrado. **A bolsa foi essencial nesse período, pois me ajudou a custear tanto despesas pessoais como transporte, permanência em dias integrais na instituição, compra de materiais, viagens e inscrições em eventos para apresentação dos resultados da pesquisa, entre outros.** Outro fator que me auxiliou nessa questão é que eu já residia com meus pais na cidade em que realizei o curso do Mestrado, tendo os gastos com despesas pessoais mais reduzidos. Assim pude utilizar o valor da bolsa quase integralmente para fins dos estudos (UFGD, 2019, grifo nosso).

Embora a maioria dos egressos participantes da pesquisa tenha afirmado que a bolsa de estudos contribui para sua permanência, conclusão e desenvolvimento da pesquisa, outros egressos relatam que a bolsa é insuficiente para permanência, haja vista as necessidades acadêmicas do curso mencionadas, pois o último reajuste das bolsas foi em abril de 2013. Segundo ANPG (2020), as bolsas perderam cerca de 44% de seu valor real desde seu último reajuste, conforme o seguinte relato: “Sim, a bolsa não ter valor reajustado. Valor defasado para custear a vida pessoa e acadêmica” (UFGD, 2019).

O alto custo, a dificuldade em poder trabalhar e conciliar com os estudos e a dedicação exclusiva fez a necessidade de apoio familiar, mas reconhecem que a bolsa oportuniza dedicação a pesquisa e disponibilidade de participação nos eventos científicos, essas questões podem ser explanadas pelos egressos da IES:

Sem dúvida que poder apenas estudar faz toda diferença para o desenvolvimento e conclusão do curso, contudo o valor que a agência de fomento disponibiliza não é suficiente para suprir as necessidades acadêmicas do curso (comprar livros e participar de eventos, viagens) e manter a subsistência do estudante, já que para o bolsista deve ter dedicação exclusiva e não pode trabalhar (UFMS, 2019).

Apesar de ser um valor insuficiente para permanência do pós-graduando visto que os custos de vida são altos e o aluno necessitará do apoio da família. A bolsa oportuniza uma dedicação maior do aluno ao programa, amplia as publicações por causa da maior disponibilidade de tempo, disponibilidade para participação em eventos (UFMS, 2019).

Para o grupo de egressos, a bolsa integral, além de favorecer a permanência no curso, possibilitou a dedicação total às atividades de pesquisa, disciplinas obrigatórias, optativas, participação em eventos, publicação, estágios etc. A ausência do trabalho não foi para eles um obstáculo, já para outros, de acordo com sua realidade, sim. Dois egressos da UFGD estavam desempregados e a bolsa foi o fator determinante para iniciar e concluir o curso. Nesse caso, a bolsa substituiu o salário que receberiam caso estivessem trabalhando. Conforme descrevem: “Foi fundamental para a continuidade no mestrado já que eu não estava no mercado de trabalho e isso possibilitou minha dedicação integral ao mestrado” (UFGD, 2019); “Sim. Sem bolsa não teria condições de ao menos iniciar o curso, visto que estava desempregado” (UFGD, 2019).

Essas falas indicam que o atendimento em relação às demandas por bolsa entre estudantes desempregados possibilitou a sua permanência no curso de mestrado e/ou doutorado, o que evitou passar pela situação de abandono ou desligamento.

A categoria “relações sociais” pode ser pensada, segundo o contexto universitário do pós-graduando, como as relações que estão envolvidas no seu processo de permanência, como exemplo os vínculos que foram estabelecidos nos diferentes espaços sociais como família, colegas de turma, professores, entre outros.

A categoria institucional se constitui como elemento de análise e se materializa no contexto universitário da pós-graduação *stricto sensu* por meio do ambiente e da cultura organizacional da instituição, nos aspectos estruturais e recursos disponíveis aos estudantes da pós-graduação.

Nesse sentido, foram analisados relatos dos egressos com relação à questão provocada sobre se conhecem no seu programa de pós-graduação em educação uma política de apoio e acompanhamento ao pós-graduando.

As respostas dos questionários com os egressos do mestrado e doutorado de cinco programas de pós-graduação da área da educação revelaram essa relação, permanência e a instituição. Segundo as afirmações, o que aprofundou e favoreceu seu vínculo com a pesquisa na Pós-Graduação em educação *stricto sensu* foram os determinantes analisados nos quadros 2, 3, 4 e 5.

O quadro, a seguir, apresenta algumas características que demonstra o vínculo institucional, grupos de pesquisa, relação orientador/a e orientando/a e os grupos sociais como fatores determinantes para permanência no curso.

Quadro 2 – Respostas dos egressos no curso do mestrado e doutorado em educação – UFG e UFGD

O que aprofundou/favoreceu seu vínculo com a pesquisa na Pós-Graduação em educação <i>stricto sensu</i> neste Programa?	
Categorias	Resposta dos egressos do programa de pós-graduação – UFG e UFGD
Institucional	<p>Os contatos com os grupos de pesquisa destas instituições. (UFG, 2019).</p> <p>A experiência anterior no mestrado e o grau de conhecimento na área de pesquisa, além da confiança no orientador. (UFG, 2019).</p> <p>Acredito que as discussões em grupo foram aspectos que favoreceram o vínculo com a pesquisa. A pesquisa que desenvolvi estava vinculada a um projeto de pesquisa maior, o que envolveu outros estudantes bolsistas e docentes do programa de mestrado, favorecendo os estudos e discussões sobre a pesquisa ao longo do curso. Ainda, destaco o grupo de orientação coletiva coordenado pela minha orientadora, e a realização dos colóquios, evento organizado pelo grupo de pesquisa. (UFGD, 2019, grifo nosso).</p> <p>O grupo de pesquisa que participo. (UFGD, 2019, grifo nosso).</p> <p>As disciplinas, o grupo de pesquisa, as orientações, e o período de estudo e aprofundamento da temática. (UFGD, 2019, grifo nosso).</p> <p>As experiências advindas com a participação em grupos de pesquisas e pesquisas coletivas foram fundamentais para minha constituição enquanto pesquisadora e para o desenvolvimento teórico da dissertação. (UFGD, 2019, grifo nosso)</p> <p>As disciplinas cursadas, a participação em grupos de pesquisa, e as relações de amizade nesse ambiente. (UFGD, 2019, grifo nosso).</p> <p>A participação nas discussões de grupo de estudos e pesquisas e as relações de amizade estabelecidas foram às respostas comuns de destaque nesta categoria das relações sociais. (UFGD, 2019).</p> <p>Pesquisas desenvolvidas na graduação-iniciação científica”. (UFGD, 2019).</p> <p>A empatia e auxílio da orientadora, colegas de curso, equipe administração quando foi preciso e outros professores. E sem dúvida, a bolsa para permanência e conclusão da pesquisa. (UFGD, 2019). “O vínculo institucional que possuo, uma vez que sou técnico-administrativo da UFGD. (UFGD, 2019).</p> <p>Identificação com a linha de pesquisa, voltada para a História, podendo pesquisar sobre a História Regional. (UFGD, 2019).</p>
	<p>A liberdade em fazer escolhas nos caminhos da pesquisa e bons orientadores (compreensivos e humanos). (UFG, 2019).</p> <p>Interesse pelo tema, apoio familiar, apoio do orientador. (UFG, 2019).</p> <p>O apoio da minha orientadora. (UFG, 2019).</p> <p>Uma boa relação com meu orientador e também o fato de já ter tido</p>

Orientador/a	experiência com pesquisa durante a graduação em que fui PIBIC e participei de um Núcleo de Pesquisa da faculdade da qual meu orientador do mestrado fazia parte. (UFG, 2019). Vínculo criado com a orientadora desde a graduação e afinidade com o tema de pesquisa. (UFGD, 2019). Estímulo de professores durante um curso de especialização, bem como a oportunidade de realizar atividades diferenciadas e novas dentro do Programa de Pós-graduação. (UFGD, 2019).
Grupo Social	Auxílio financeiro de parentes. (UFG, 2019). [...] e as amizades estabelecidas , que proporcionaram grupos de estudos fora do contexto universitário, ampliando ainda mais a rede de contatos e interesses”. (UFGD, 2019, grifo nosso). O acolhimento e relação de amizade entre os membros do grupo de pesquisa e colegas do doutorado. Um casal de amigos me acolheu em sua residência quando foi interrompido o pagamento da bolsa, no final do mestrado. (UFGD, 2019, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das respostas dos questionários aplicados em 2019.

Destacam-se os depoimentos relativos ao vínculo institucional do bolsista apontado pelos egressos das IES UFG e UFGD no quadro 2, os excertos revelam proximidade que o pesquisador sobre a prática do pós-graduando na vida acadêmica é defrontar-se com um painel de impressões e representações caracterizadoras do processo acadêmico-científico cotidiano e da sua permanência institucional. O contato com outros projetos e grupos de pesquisa, associado à boa relação com orientador/a e orientando, estímulo e o vínculo social para esse grupo de egressos materializou sua permanência e conclusão no curso.

Nesse sentido, a importância coletiva para produção do conhecimento, mesmo que esse trabalho seja solitário e individual, revelou ser uma atividade superada por esses estudantes pesquisadores. O vínculo institucional como técnico-administrativo, a identificação com a linha de pesquisa, empatia e auxílio da orientadora/o, dos colegas de curso, a iniciação científica, o vínculo desde a graduação, a afinidade com o tema e o estímulo de professores foram indicativos correlacionados à permanência via prática social institucional.

Segundo Severino (2002), a delimitação e o desenvolvimento da investigação científica nos programas de pós-graduação precisam ser estruturados a partir de linhas de pesquisa, são elas que constituem a referência central para definição dos estudos e das temáticas das dissertações e teses para produção dos docentes e discentes. Além disso, a produção científica deve ser pertinente aos temas constituintes das linhas de pesquisa. “O que se valoriza, é a produção realizada a partir do investimento interno do programa, diretamente vinculada aos temas envolvidos nas linhas de pesquisa ou que tenha com eles alguma afinidade” (SEVERINO, 2002, p. 76).

Assim, como encontrado nas respostas dos egressos da UFG, a relação entre os elementos como apoio familiar, do orientador/a, interesse pelo tema, relações estabelecidos por meio do grupo de pesquisa, confiança e uma boa relação entre orientador/a e orientando, inserção na pesquisa desde a graduação como bolsista, a liberdade em escolher orientadores e o auxílio familiar são colocadas como indicativos que estão correlacionados com a categoria das relações sociais.

Se envolver em projetos de pesquisa em âmbito nacional, as disciplinas cursadas, o grupo de orientação coletiva, a organização de colóquio e o aprofundamento nas discussões sobre a temática, são aspectos que também foram mencionados que favoreceram o aprofundamento e o vínculo de suas pesquisas, apontando o grupo de estudo e as relações de amizade como indicador comum entre as respostas dos egressos da UFGD.

Tomando como base a concepção de Gramsci (1982) sobre os intelectuais orgânicos, nesse contexto, a participação dos egressos, enquanto pesquisadores e seu vínculo institucional por meio de grupos de estudos e pesquisas, têm um papel fundamental que podem desempenhar na luta pela hegemonia, quando engajados organicamente na pesquisa científica, política, filosofia, no aspecto educativo e cultural.

Para Gramsci (1982), o termo orgânico [...] “é o compromisso vital que os intelectuais podem ter com as classes no processo que travam na disputa pela hegemonia em uma totalidade sócio-histórica” (MARTINS, 2011, p. 144). São todos os que exercem função educativa, organizativa para manter relações de hegemonia de determinada classe.

Para a perspectiva gramsciana, o conceito de intelectual não se define pelas diferentes posições que os indivíduos ocupam no mundo produtivo, isso quer dizer, segundo Gramsci (1982, p. 7-8) que,

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão somente a imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual cerebral e o esforço' muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. Em suma, todo homem,

fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é “um filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Compreender melhor a relação entre os intelectuais e a dinâmica da vida social em uma formação histórica, econômica e social, como apresentada nesse contexto da realidade brasileira, é pensar no engajamento desse intelectual com as classes fundamentais nas quais eles estão inseridos, na totalidade da vida social fundamentada na contradição de classe.

No quadro 3, a seguir, registram-se os depoimentos sobre diversas categorias da permanência dos egressos no programa de pós-graduação mestrado e doutorado em educação das IES UFMS e a forma como foi construída sua permanência institucional.

Quadro 3 – Respostas dos egressos no curso do mestrado e doutorado em educação – UFMS

O que aprofundou/favoreceu seu vínculo com a pesquisa na Pós-Graduação em educação <i>stricto sensu</i> neste Programa?	
Categorias	Resposta dos egressos do programa de pós-graduação – UFMS
Institucional	O fato de já ter cursado a licenciatura na UFMS facilitou a permanência, pois dei continuidade à pesquisa que já desenvolvia as relações já estava estabelecida, conhecia os docentes e a metodologia de trabalho deles, fatores que acredito que contribuam (UFMS, 2019, grifo nosso). Como bolsista foi à participação ativa nas atividades do programa e representação estudantil nos colegiados (UFMS, 2019). O nível de excelência dos professores e as propostas de pesquisa, especialmente, a linha de pesquisa que atuo e o grupo GEIARF (UFMS, 2019). Atuar como docente da educação superior e experiência na temática pesquisada (UFMS, 2019).
Prática Profissional	A vinculação da pesquisa com minha prática pedagógica, a relação entre pesquisa e trabalho no magistério superior (UFMS, 2019).
Graduação	Ter cursado a graduação na UFMS. (UFMS, 2019). Acredito que o fato de ter sido aluna da UFMS na graduação e desenvolver pesquisa de iniciação científica com uma professora que era docente do PPGEDU e que me motivou a permanecer com os estudos (UFMS, 2019).
Pessoal	Meu próprio comprometimento (UFMS, 2019).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das respostas dos questionários aplicados em 2019.

Os depoimentos mostram que a condução da vida do pós-graduando deve ser integralmente motivada pela incorporação de um estado humano investigativo e dedicada a uma efetiva prática de pesquisa. A sua frequência no curso e nas atividades acadêmicas e nas demais atividades dos pós-graduandos impõe um ritmo de construção do conhecimento, ou seja, exige uma nova postura ao lidar com todos os aspectos

relacionados por essa condição, seja por meio de sua prática pedagógica, na condição de estudante de graduação ou, até, de ordem pessoal.

É pertinente a contribuição de Saviani (2002) ao afirmar que “[...] o vetor principal dos cursos de graduação é a formação profissional e não a formação de pesquisadores. Por outro lado, [...] teria antes a finalidade de familiarizar o aluno aos procedimentos da investigação científica”. Nesse sentido, a aproximação com as práticas institucionais de pesquisa, o ensino desde a graduação implicou, necessariamente, a realização, por parte desses egressos, de um projeto próprio e completo de investigação (dissertação e/ou tese), que fora iniciado na sua formação profissional e, conforme depoimento, conseqüentemente, resultou pesquisar sua prática pedagógica.

No quadro 4, a seguir, registram-se os depoimentos sobre diversas categorias da permanência dos egressos no programa de pós-graduação mestrado e doutorado em educação da IES UFMT e a forma como foi construída sua permanência institucional.

Quadro 4 – Respostas dos egressos no curso do mestrado e doutorado em educação – UFMT

O que aprofundou/favoreceu seu vínculo com a pesquisa na Pós-Graduação em educação <i>stricto sensu</i> neste Programa?	
Categorias	Resposta dos egressos do programa de pós-graduação – UFMT
Bolsa e Orientador/a	A manutenção do auxílio, além do apoio incomparável de minha orientadora. (UFMT, 2019).
Família	Apoio familiar, no sentido emocional e financeiro, bem como o apoio da instituição diante do tratamento psiquiátrico que precisei receber devido às crises depressivas. (UFMT, 2019). Durante o mestrado na UFMT por estar próximo da minha família, ser fácil o deslocamento de Tangará a Cuiabá; qualidade do programa. Atualmente no doutorado na UFSCAR por ter professores que trabalham e orientam trabalhos sobre a surdo cegueira que é meu objeto de pesquisa. (UFMT, 2019).
Prática Profissional	O curso abriu meu horizonte para pesquisa, escrita e favoreceu a elaboração de um projeto de intervenção aplicável ao meu processo de trabalho. (UFMT, 2019).
Institucional	A participação intensa e exclusiva no grupo de pesquisa e disponibilidade para leituras e escrita. (UFMT, 2019). O que aprofundou e favoreceu meu vínculo com a pesquisa, foi compreender que a pesquisa tem sua importância e inovação. A temática naquele tempo tinha poucos estudos. Ter estudado os jovens quilombolas pela percepção deles sobre o ambiente e gênero, me trouxe uma nova concepção de mundo, como ser humana, pesquisadora, mulher negra e professora. No momento da pesquisa do Mestrado em Educação descobri o papel importante da educação na vida das pessoas, uma Educação emancipadora, diversa. (UFMT, 2019).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das respostas dos questionários aplicados em 2019.

Segundo o quadro 4, os depoimentos escritos identificam que a aproximação com professores/a que estudam o objeto de pesquisa do pós-graduando, apoio da família, orientador e do grupo de pesquisa ao qual está vinculado foi uma questão crucial para sua permanência, além da menção à bolsa de estudos. Uma escolha infeliz pode tornar a dissertação e/ou tese inviável. Assim argumenta Castro (2002, p. 122),

Dizemos que um tema é importante quando está de alguma forma ligada a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade. O mérito, portanto dessas regras não é oferecer receitas, mas sim servir como roteiro para organizar a busca de uma solução. [...] Os estudantes em educação se sentem irremediavelmente atraídos pelos estudos sobre sua própria profissão – querem saber como anda o seu próprio mercado de trabalho, em que consistem suas funções etc.

Percebe-se o alcance e interesse dos pesquisadores em investigar e aplicar sua pesquisa ao seu processo de trabalho, o apoio familiar e o fator institucional de diversas formas se revelaram um conjunto de situações descritas vivenciados na prática social desses egressos como contribuição para sua permanência.

No quadro 5, a seguir, registram-se os depoimentos sobre diversas categorias da permanência dos egressos no programa de pós-graduação mestrado e doutorado em educação da IES UnB e a forma como foi construída sua permanência institucional sobre três pilares: programa e orientador/a; prática profissional e grupo de pesquisa.

Quadro 5 – Respostas dos egressos no curso do mestrado e doutorado em educação – UnB

O que aprofundou/favoreceu seu vínculo com a pesquisa na Pós-Graduação em educação <i>stricto sensu</i> neste Programa?	
Categorias	Resposta dos egressos do programa de pós-graduação – UnB
Programa e Orientador/a	Vários aspectos, mas ressalto o papel do orientador. (UnB, 2019). O compromisso do programa e de seus professores. (UnB, 2019). Há na UNB um grande número de professores dedicados e com grande conhecimento. Os docentes são o grande vínculo em qualquer programa <i>stricto sensu</i> . (UnB, 2019)
Prática Profissional	A atuação profissional. (UnB, 2019). Perspectiva de consolidar a carreira acadêmica e docente. (UnB, 2019),
Grupo de Pesquisa	O grupo de pesquisa principalmente. (UnB, 2019). Participar de grupos de pesquisa. (UnB, 2019).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das respostas dos questionários aplicados em 2019.

Os egressos da UnB destacaram que a permanência institucional foi favorecida por meio de alguns aspectos mencionados, como o papel do orientador associado à atuação profissional docente, o desejo pela consolidação da carreira docente, a atuação no grupo de pesquisa, o reconhecimento do compromisso dos professores do programa,

sua dedicação e conhecimento foram aspectos entendidos pelos egressos como importantes na sua experiência social nesse nível de formação.

Essa naturalização aparece sob a forma de consenso na maioria das falas dos entrevistados que atribuem significado especial, cujos argumentos em defesa têm como centralidade o programa, grupo de pesquisa e orientador/a, sem a crítica a nova regulação da política de expansão da educação superior, que segundo Silva Junior & Sguissardi (2005, p. 08), “Somando-se às reformas institucionais, essas mudanças redesenharam a sociabilidade do país, criando condições para a produção de um novo paradigma político orientado pela instrumentalidade, a adaptação e a busca de consenso”.

A bolsa de estudos, como política de governo, atualmente não tem previsão de extinção, mas tal ação está presente no corte orçamentário e caminha para esse fim, o que não se coaduna com o princípio da valorização da educação pública, visto tal política atua, também, como uma estratégia política para diminuir a pressão do setor público, particularmente, das universidades federais que sejam contempladas por uma política que solucione sua deficiência financeira, política institucional, infraestrutura e de pessoal, o que certamente, favorece e constitui a permanência para esses egressos.

No quadro 6, a seguir, apresenta-se, na forma de resenha, a incidência quantitativa e descritiva da representação das afirmações negativas dos egressos das IES com relação ao desconhecimento de uma política de apoio e/ou acompanhamento no mestrado acadêmico e doutorado em educação. Tais problemáticas resultaram em muitos argumentos que foram separados por programa de pós-graduação.

Quadro 6 – Respostas dos egressos com relação à política de apoio e/ou acompanhamento no curso do mestrado e doutorado em educação

No seu Programa de Pós-graduação em educação, existe/existiu uma política de apoio e acompanhamento ao pós-graduando? Especifique	
IES	Resposta dos egressos do programa de pós-graduação em educação – Centro-Oeste
UFMS	Não (UFMS, 2019); Não (UFMS, 2019); Não (UFMS, 2019); Não (UFMS, 2019); Não (UFMS, 2019); Não (UFMS, 2019); Não (UFMS, 2019); Não (UFMS, 2019); Não (UFMS, 2019). “Fora a bolsa da CAPES e o acompanhamento do orientador (a) não me recorde de outro apoio prestado” (UFMS, 2019); “O único acompanhamento que tive foi o da minha orientadora, desconheço práticas de apoio psicológico desenvolvido pelo meu programa” (UFMS, 2019); “Em alguns momentos percebo que há uma falha de comunicação, o que dificulta o recebimento de informações importantes quanto a prazos, por exemplo. Também não vejo muitas ações que auxiliem e estimulem a publicação de artigos e trabalhos (apesar da grande cobrança que os alunos recebem para produzir), considero que o programa poderia ser mais acolhedor no

	sentido de identificar as dificuldades que os mestrandos e doutorandos encontram durante o tempo em que estão vinculados ao programa para evitar situações de desligamento ou outros problemas. Considero que há uma cobrança muito grande, mas poucas medidas tomadas no sentido de oferecer algum tipo de auxílio (não apenas financeiro)” (UFMS, 2019).
UFG	“Não identifiquei” (UFG, 2019); “Não tenho conhecimento” (UFG, 2019); “Não tenho informações a respeito” (UFG, 2019); “Não tive conhecimento” (UFG, 2019); “Não” (UFG, 2019) e “Não” (UFG, 2019).
UFGD	“Não tenho conhecimento de nenhuma ação direta” (UFGD, 2019); “Não sei”; “Não”; “Não recordo” (UFGD, 2019). “Que eu conheço são as bolsas Capes e Fundect, e apoio para participação em eventos (limitado)” (UFGD, 2019); “Sim, bolsas” (UFGD, 2019). “Tinha a bolsa, mas era em quantidade limitada para aproximadamente 15% dos mestrandos” (UFGD, 2019). “Conheço apenas o fornecimento de bolsas e grupos de pesquisas que proporcionavam melhor dinamismo nos estudos das temáticas” (UFGD, 2019). “Sim. Destaco a política de apoio financeiro para viagens a eventos e congressos e a política de apoio psicológico aos estudantes” (UFGD, 2019). “Existe um programa de bolsas internas para alguns pós-graduandos, usa-se a classificação no processo seletivo para a distribuição das bolsas” (UFGD, 2019). “Sim, mas não houve necessidade de usufruir” (UFGD, 2019).
UFMT	“Nenhuma ação específica, mas a coordenadora, o Conselho e meu orientador foram muito atenciosos e compreensivos pelo tempo que lhes foi possível, isso fez com que eu conseguisse me recuperar e concluir o Mestrado” (UFMT, 2019). “Sim a PPGE sempre atenta ao cumprimento de meus créditos e dos aspectos mais abrangentes que exigem para a integralização do doutorado” (UFMT, 2019). “Quanto a está questão só posso dizer que os membros secretaria da PPGE da UFMT foram acolhedores e atenciosos pelo menos comigo, sempre encaminhamento as informações necessárias para conclusão do curso” (UFMT, 2019). “Eu não sei se há esse programa nas duas instituições da qual eu estudei/estudo. Se havia na UFMT ou se há na UFSCAR eu desconheço esse programa” (UFMT, 2019); “Sinceramente, não me lembro de ter uma política de apoio e acompanhamento aos estudantes da Pós-graduação no PPGE/UFMT. Apenas recorde que se tinha uma comissão para avaliar o percurso, relatórios dos bolsistas” (UFMT, 2019).
UnB	“Não”; “Existe apenas o acompanhamento do orientador” (UnB, 2019); “Nenhuma” (UnB, 2019); “Não tenho conhecimento” (UnB, 2019).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das respostas dos questionários aplicados em 2019.

Na voz dos egressos da UFMS, somaram-se 9 afirmativas “Não” sobre a questão conhecimento de práticas de uma política de apoio e acompanhamento ao pós-graduando. Outros mencionaram a bolsa, o acompanhamento da orientadora/a como meio de apoio ao egresso, assim como o reconhecimento do programa de pós-graduação que cursou em relação a prazos, orientação e salas com computadores disponíveis para estudo.

Em outro relato, o egresso menciona a falta de comunicação referente aos prazos a serem cumpridos, poucas ações para auxílio de publicação, cobrança pela produção científica, o favorecimento de um ambiente mais acolhedor ao pós-graduando para

evitar situações de não permanência, ou seja, desligamentos, como sugestão o oferecimento de outro auxílio que não seja apenas o financeiro.

Na voz dos egressos da UFG, houve 6 seis afirmações sobre desconhecimento de uma política de apoio ao pós-graduando na instituição. Outros fizeram menção positiva sobre uma política de apoio, citaram a bolsa de estudos, o recebimento de passagens, pagamento de estadias e participação em congressos como uma política de apoio recebido pelo programa de pós-graduação.

Os excertos a seguir traduzem essas afirmações: “Que eu me lembre somente as bolsas Capes e Fapeg. Para participação em eventos acadêmicos tinha oferecimento de algumas passagens e descontos para estadias também, mas eu nunca usei, pois garantia minha participação com a bolsa que já recebia” (UFG, 2019); “Sim. Bolsas CNPq e Fapeg” (UFG, 2019); “Existem bolsas para alguns alunos, priorizando aqueles sem vínculo com trabalho” (UFG, 2019); Sim (UFG, 2019); “Sim. Recursos financeiros para participação em congressos” (UFG, 2019).

É importante que os estudantes estejam envolvidos com o curso e comprometidos com a universidade para permanecerem no ambiente acadêmico e nas atividades obrigatórias.

Verificaram-se correlações significativas entre motivação e envolvimento acadêmico. Segundo Porto & Gonçalves (2017), essas correlações são positivas e significativas entre a motivação intrínseca e o envolvimento tanto obrigatório como não obrigatório dos estudantes, um dado positivo e até esperado, uma vez que em pesquisas educacionais a motivação intrínseca tem sido relacionada a maior engajamento do estudante com suas experiências.

Na voz dos egressos da UFGD, percebe-se que, do total de respostas, 10 foram objetivas em afirmar o “Não”, como negativa de não ter conhecimento, exemplo de algumas respostas, os egressos da UFGD mencionaram as bolsas de fomento como política de apoio ao pós-graduando na instituição, ao mesmo tempo com quantidade limitada, o apoio financeiro em viagens, eventos e congressos, a política de apoio psicológico e outro que não precisou utilizar.

Os egressos da UFMT atribuem à política de apoio e acompanhamento do estudante a relação institucional realizada pelos trabalhadores da secretaria com relação ao cumprimento dos prazos e créditos a serem cursados como exigência do curso, acolhimento, atenção e informações no que diz respeito à conclusão do curso, compreensão e atenção dedicada pela coordenação e orientador do curso para conclusão

do curso. Outros egressos afirmam desconhecer práticas de acompanhamento, apenas relatam a instituição de uma comissão de controle para avaliar o percurso e relatório dos bolsistas.

Na voz dos egressos da UnB, as respostas divergiram entre os que afirmaram desconhecer uma política de acompanhamento dos que a conhecem. Outros egressos relataram que para eles, a bolsa, por exemplo, é destinada àqueles que não possuem renda, assim a UnB tem um programa de assistência estudantil como moradia, o apoio financeiro, o acesso à informação e o determinante acolhimento por parte do programa e o sentimento se de sentir em casa. À frente, seguem as questões apontadas pelos egressos da UnB como política de apoio e/ou acompanhamento.

“Sim. A bolsa, por exemplo, era destinada aos alunos que não possuíam renda. Além disso, a própria UnB também possui programa de assistência estudantil como moradia” (UnB, 2019); “Sim, programas de apoio financeiro para participação em eventos” (UnB, 2019); “Ainda hoje temos o PPGE/FE/UNB como espaço nosso. Apesar dos anos passados nos sentimos em casa... eles sempre nos mantêm informados” (UnB, 2019).

Os egressos relataram diversas situações que materializam a categoria institucional que, na análise, denota-se que a pós-graduação está relacionada com o conhecimento da estrutura dos programas, regulamentos e os documentos para concluir o mestrado ou o doutorado. Na concepção dos egressos, o apoio recebido da secretaria do programa (com relação a prazos para conclusão, disciplinas cursadas, créditos, compreensão do orientador e coordenação, a bolsa, o apoio à participação em eventos científicos, computador disponível, acolhimento, atenção por parte da instituição e a assistência à moradia) foram elementos indicativos institucionais que contribuíram para a permanência.

Por outro lado, muitos egressos, no depoimento, desconhecem qualquer apoio e sequer mencionam qualquer prática institucional, pois não sabiam afirmar se existia, de fato, uma política de acompanhamento. Percebe-se que a permanência, no contexto da pós-graduação, pode ser definida por três elementos: pessoais, relacionais e institucionais, que estão organizados nas características dos estudantes, na estrutura dos programas de pós-graduação e nos elementos de organização da universidade.

Identificou-se que parte dos estudantes ao ingressar na pós-graduação desconhecem a estrutura dos programas, as políticas de apoio ou acompanhamento de bolsistas, enfrentam dificuldades de permanência que a própria instituição desconhece.

Gardner *apud* Santos, Perrone & Dias (2015) identificaram que, na pós-graduação, a maioria dos estudantes também desconhece a estrutura dos programas, bem como os regulamentos e os documentos para concluir o mestrado ou o doutorado.

Mancebo (2018, p. 78) aponta que em relação à permanência, é preciso discutir e propor políticas públicas que “garantam a terminalidade dos estudantes, em especial, aqueles advindos das classes subalternas, mas também constituir práticas de igualdade, respeito às diversidades e relações solidárias e de fraternidade”.

Mancebo (2018) enfatiza a importância do debate democrático no que se refere à gestão democrática das universidades, da ciência e da tecnologia. Destaca a necessidade de reflexão a respeito do tipo de conhecimento produzido e a quem se destina o saber produzido nas universidades.

Os saberes produzidos e toda a produção do conhecimento, nesse aspecto, fazem parte da realidade dos programas de pós-graduação, os estudantes, além dos professores, são os protagonistas, e o acesso a determinados programas de permanência deve ter sua divulgação ampla pela instituição e seus editais de seleção.

Os desafios da pesquisa e o ato de desenvolvê-la requer avançar e recuar em muitos momentos no processo de construção do conhecimento, com base nos dados coletados de que as condições colocadas pelos egressos que foram mestrados e doutorandos inserem-se ou são perpassadas pelos movimentos que regem o capital e que precisam ser apreendidos. Porém, esses movimentos não são apreendidos facilmente, visto que as relações sociais ditadas pelo capital, a um primeiro olhar, não são explícitas, transparentes, exigindo vigilância e investigação a fim de que se possa ultrapassar aquilo que Kosik (1976, p. 11) denomina de “pseudoconcreticidade”, definindo-a como “um claro-escuro de verdade e engano”.

As questões relacionadas à intensificação dos processos de trabalho, a diminuição do tempo de conclusão do curso, exigência de qualificação em menor tempo possível, e imposição de um modelo de avaliação por produtividade dos professores e pós-graduandos são aspectos específicos de relações de exploração sob o modo de produção capitalista no exemplo do egresso da UFMT que afirma,

Sim houve, como a dificuldade de encontrar espaços para estudar, as bibliotecas tem horário inflexível, não abrem nos finais de semana. A dificuldade de lidar com muitas informações, e organizá-las no início do mestrado. O excesso algumas vezes da burocracia no **sentido de apenas cobrar resultados**, documentos, sem averiguar o processo de pesquisa, estudo do estudante. **A pressão devido aos prazos, sem respeito ao ritmo de estudo e pesquisa de cada ser humano.** Certos

momentos de falta de apoio da orientadora, como dúvidas em relação ao método, referências bibliográficas suficiente ou não. **O que provocava um desamparo e desespero.** Assim, como desenvolvi uma depressão durante o mestrado. Eu me sentia um fracasso perante a dificuldade de produzir conhecimento, de cumprir os prazos. Tive que buscar ajuda, e consegui finalizar a pesquisa e o mestrado (UFMT, 2019, grifo nosso).

Além da dificuldade de encontrar um ambiente que favorecesse seus estudos, o egresso teve que lidar com outras situações de atrito e sentir-se acolhido/a pelo programa de pós-graduação. Contribuíram para a dificuldade de absorver as informações as cobranças por resultados, desenvolvimento de doença, cumprimento dos prazos, o próprio percurso da pesquisa, os momentos de orientação, publicação, associada à falta de conhecimento de uma política de apoio institucional do Estado provocando no estudante insegurança e desespero, mas ele conseguiu concluir o mestrado, pois procurou ajuda.

A pesquisa identificou que os pós-graduandos vivem outra pressão em relação à pós-graduação: os processos de permanência no curso. Os atuais critérios, que vieram sendo modificados, tornaram os prazos mais curtos, e isso faz com que estudantes, para permanecer no curso e concluir, tenham que entrar em uma lógica da produção escrita muito próxima à produção de mercadoria, ou seja, cobrança pela publicação de artigos e menor tempo de pesquisa, pois a publicação em periódicos é identificada pela CAPES como produto qualificado.

Muitas vezes percebi uma **sobrecarga de disciplinas em um curto espaço de tempo, ou seja, muitos créditos a serem cumpridos num programa de mestrado com prazo inicial de 24 meses** onde metade desse período foi dispensada às disciplinas que em muitas vezes não acrescentavam muito às pesquisas desenvolvidas pelos discentes, apesar de reconhecer que as disciplinas eram basilares do conhecimento científico e da área educacional (UFGD, 2019, grifo nosso).

Diante desse relato do egresso da UFGD, confirma-se que a sobrecarga de disciplinas a serem cumpridas em pouco tempo e o prazo para conclusão de 24 meses no mestrado, as quais devem ser cursadas nesse pouco tempo, são elementos que dificultaram a permanência no curso.

As políticas do governo brasileiro e os diferentes projetos em disputa no contexto da pós-graduação mostram que tais medidas em relação à política de formação de pesquisadores provocaram o aligeiramento do processo de formação de mestres e

doutores, com tempo previsto de conclusão para 24 meses o mestrado e doutorado para 48 meses, sem entender que existem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

No modo de produção capitalista, o indivíduo é reduzido a simples mão de obra e perde seu caráter primordial de agir consciente e, por não ter outra forma de sobreviver, precisa vender sua força de trabalho e submeter-se às determinações dos proprietários dos meios de produção. Isso tudo se acentua numa sociedade que adere ao consumismo exacerbado e se pauta nos princípios do modelo neoliberal.

As crises afetam o modo de produção vigente, de tempos em tempos, e geram, a cada momento de decadência da era capitalista, a sua reestruturação. A cada crise a classe trabalhadora sofre consequências profundas. Nas últimas décadas, para atingir os objetivos do mercado, esse sistema tem estabelecido metas de produtividade aos trabalhadores cujos desdobramentos são a fragmentação da vida social, em especial, a dispersão temporal do trabalho e a destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes.

Maués (2008, p. 27) esclarece que

As novas regulações para as universidades vêm acentuando, cada vez mais, a lógica produtivista, numa racionalidade técnica e pragmática. O Estado investe menos na educação superior pública, o mercado interfere cada vez mais nas funções desta, exigindo uma produção de acordo com as necessidades empresariais. Dessa forma, o vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) e quem o consome, a partir das demandas postas (do mercado), se fortalece cada vez mais.

Segundo Mendes & Iora (2014), os valores que permeiam o modo de produção capitalista adentram os diferentes campos da vida social e afetam os modos de vida da classe trabalhadora para além do tempo dedicado à venda da força de trabalho. No esporte, na educação, na cultura assiste-se a uma constante valorização do individualismo, da competição, da meritocracia, como elementos fundamentais da vida social

Maués (2008) critica a produção do conhecimento *versus* produtivismo que é afetado pelo capitalismo acadêmico, o que passou a ser uma realidade no interior das instituições que deveriam ser autônomas, democráticas e referenciadas pela sociedade, inclusive, essa lógica é perversa e destruidora na pós-graduação, pois tanto docentes como discentes “[...] alcançam o padrão de desempenho estipulado pelas agências de fomento, os Programas aos quais pertencem são bem avaliados e, por conseguinte, as Universidades que os abrigam também ganham uma espécie de selo ISO 9000 [...]” (MAUÉS, 2008, p. 29).

Dessa forma, a pós-graduação, no contexto geral, se torna mais competitiva, tendo que se submeter a processos fabris para a criação e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, para assim receber financiamento. A CAPES, como agência de regulação e fomento participante desse processo exigente na produção acadêmica desse discente bolsista, tem uma lógica perversa que interfere na sua permanência, pois o não cumprimento da produção tem efeito desastroso, dado que o estudante pode ser desligado e, conseqüentemente, o programa tem sua avaliação e padrão de excelência reduzidos.

Para Chauí (2003), essa lógica faz com que docentes e discentes almejem uma produção com a finalidade de atingir objetivos individualizados para manter ou atingir determinadas posições no meio acadêmico. Não por acaso, há uma similaridade nesse modelo com a tendência de convencer os trabalhadores de outros setores a buscar, a todo o tempo, produzir em tempo reduzido uma quantidade maior de produtos para conservar seu posto de trabalho.

Essa mudança levou a pós-graduação nas universidades públicas federais a um pragmatismo que, segundo Silva Júnior (2005), se observa nas atividades acadêmicas que se desenvolvem aceleradamente, como os cursos de mestrado e de doutorado, direcionados a apresentar respostas eficazes e rápidas como requer a alta competitividade do mercado mundial, ou seja, tal fato pode ser materializado no tempo de duração dos cursos de mestrado 2 (dois) anos e doutorado 4 (quatro) anos.

Nesse contexto, sobre pragmatismo, Selingardi & Silva Júnior (2009) analisaram a educação superior no Brasil contemporâneo, no cenário da atual configuração do capitalismo mundial. Segundo os autores, a universidade brasileira passou por mudanças nos setores público e privado, no contexto do neoliberalismo (ao que os referidos autores chamam de ultraliberalismo econômico), sob o qual as funções assistencialistas, como por exemplo a educação, tendem a deixar de ser responsabilidade do Estado e passam à sociedade civil.

Desse modo, abre-se caminho para a privatização/mercantilização do acesso ao que seria direito social. Esse quadro é delineado no governo Fernando Henrique Cardoso, após a reforma institucional que buscou introduzir na esfera social, por intermédio de um pacto social pragmático, a racionalidade capitalista e privada, que se expressa na redução do público ou na expansão do privado. Tal pragmatismo perdurou na administração Lula.

Segundo Sguissardi & Silva Júnior (2009), o produtivismo acadêmico, instrumental e ideológico pode ser compreendido nas instituições sobre a égide da mundialização do capital, tal processo se desenvolveu e legitimou uma nova identidade para as IFES, e novo papel da CAPES e do CNPq que expressou na pós-graduação, por meio da burocracia do Estado, sua verdadeira reforma universitária.

Partindo do entendimento de que as relações de produção encontram amparo no padrão de produção da sociedade capitalista, a pós-graduação *stricto sensu* em educação é um espaço de reprodução das formações sociais dominantes.

Os reflexos do produtivismo na vida acadêmica apresentados têm relação com o sistema capitalista e a pós-graduação *stricto sensu*, tendo a CAPES, como agência de fomento do Estado, participante desse processo exigente na produção e, ao mesmo tempo, o não cumprimento da produção tem consequência grave para a permanência do estudante e o padrão de excelência instituído pela CAPES por meio da nota.

O movimento histórico, dialético e contraditório que ocorre na pós-graduação para a manutenção da estrutura social dominante pode caracterizar uma política opressora em relação à classe trabalhadora de estudantes pós-graduandos, embora em diferentes níveis, certamente atinge o financiamento dos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste com perdas significativas, a política pensada na e para a pós-graduação no contexto da lógica de reprodução do capital torna-se instrumento de uma política de dominação.

A pesquisa mostrou que os determinantes institucionais, pessoais e suas relações sociais direcionam a permanência no curso – que perpassa por sua realidade material, social, histórica, cultural, econômica e regional – e são elementos que, em conjunto, explicam sua permanência e conclusão no curso.

Na perspectiva dos egressos, o recebimento da bolsa de estudos favoreceu sua permanência e conclusão no curso. A importância desse recurso financeiro pode ser vista de forma concreta nas falas dos egressos dos programas de pós-graduação em educação das IES UFMS, UFGD, UFMT, UFG e UnB.

É possível verificar a incidência das respostas principais relacionadas ao recebimento da bolsa e sua relação com a permanência e conclusão no curso de mestrado e doutorado em educação do egresso bolsista nos Programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste, os resultados apresentados confirmam a tese de que a bolsa contribui para permanência do egresso.

A análise da permanência dos egressos sobre o enfoque dialético precisa considerar alguns elementos essenciais para explicar o seu desenvolvimento e sua materialidade, que perpassa do contexto universal para o singular.

Primeiro foi necessário entender que a natureza do capitalismo é a elaboração de estratégias que visem a sua acumulação. Segundo que o papel do Estado é atuar na regulamentação e implementação das políticas nesse nível de ensino que favorece a essa acumulação e, terceiro, analisar de forma concreta a permanência de sujeitos de direitos enquanto classe proletária.

As falas dos egressos demonstraram, nesse momento histórico, as contradições de sua permanência no curso de pós-graduação *stricto sensu* expressas na lógica de reprodução do capital e o papel do Estado no âmbito político, econômico e social.

As respostas apontaram que o recebimento do recurso na forma de bolsa de estudos, entendida como política de permanência, favoreceu a permanência e conclusão no curso, porém é preciso mencionar que parte dos egressos necessitou de recursos complementares para sua real manutenção no curso. O papel da família, do cônjuge, orientador/a, coordenação etc. se materializaram na forma de ajuda financeira, ou seja, a oportunidade de poder receber o recurso financeiro e se dedicar integralmente ao curso não atendeu à necessidade concreta dos egressos mencionados, seriam necessárias outras políticas públicas sociais do Estado em conjunto para amenizar esse percurso, ou seja, contradições que o próprio sistema capitalista produziu.

Como afirmou a egressa, “Criação de um programa de apoio psicológico voltado exclusivamente para os pós-graduandos, pois muitos dos meus colegas (inclusive eu) desenvolveram doenças relacionadas ao estresse, como depressão, obesidade, insônia... entre outros” (UFGD, 2019).

Maciel, Lima & Gimenez (2016, p. 775) afirmam que

Embora o aspecto econômico seja importante para favorecer, ou não, a permanência do estudante em seu respectivo curso, partimos da premissa de que não seja o único ou o preponderante. Dessa forma, entendemos que as políticas [...] focais são essenciais ao público de baixa renda; contudo, deve-se considerar a complexidade da questão que permeia a permanência.

Mesmo tendo a noção de que as políticas públicas são respostas e formas de enfrentamento das questões multifacetadas do capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital (BEHRING; BOSCHETTI, 2011), enfatiza-se, na análise sob viés marxista, que os sujeitos históricos formam estratégias para seu

enfrentamento, contudo a maneira como essa organização é realizada, num determinado momento histórico, é constituída de relações sociais capitalistas que têm sua continuidade na esfera de reprodução do capital, e o trabalho teórico de Marx desvelou a gênese da desigualdade social no capitalismo, tendo em vista instrumentalizar sujeitos políticos tendo à frente o movimento do proletariado.

Observa-se o engajamento político de muitos intelectuais vinculados aos movimentos sociais, associações ou partidos, nos quais se mobilizam contra aspectos específicos do processo de exploração, alienação e exclusão resultante da dinâmica do modo de vida capitalista. Segundo Martins (2011), tais intelectuais engajados aos movimentos sociais preocupam-se, primordialmente, em homogeneizar alguns problemas inerentes à dinâmica do capitalismo, mas não necessariamente lutam pela superação desse tipo de vida que se assenta na contradição de classe.

As dimensões da história, economia, política, educacional e cultural identificadas nessa tese devem ser entendidas como elementos do universal que estão articulados, com as determinações da totalidade concreta somadas às condições de vida, social, cultural e geográfica dos egressos. Segundo Kosík (1976, p. 43-44), na filosofia materialista,

[...] Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

Tantos os aspectos sociais, culturais e institucionais, considerados nesta pesquisa como determinantes para permanência de egressos na pós-graduação em educação, não exprimiram a totalidade dos motivos da sua conclusão no curso, pois a totalidade concreta compreende a realidade com suas múltiplas determinações. O que, efetivamente, a pesquisa imprimiu foram fatos que expressam um conhecimento da realidade e que são compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é, determinados e determinantes desse todo, de modo que não podem ser entendidos como fatos isolados, assim as conexões internas foram reveladas para sua compreensão.

Se forem relacionadas as políticas para permanência dos egressos às estratégias de dominação do capitalismo, significa afirmar que a dominação aprofunda a sua

exploração mediante a manutenção das relações sociais que, com a presença do Estado, adquire suma importância, pois “O Estado, entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação” (CURY, 2000, p. 55).

Pode-se, então, compreender que existe uma articulação entre a política social e econômica e a luta de classes. De acordo com Mota (1995), a ofensiva neoliberal também forja uma cultura de crise, que dá novos formatos à seguridade social na contemporaneidade. O aspecto central da política no Estado capitalista é proteger os seus acordos assinados com organismos internacionais para gerar ainda mais acumulação e concentração da riqueza socialmente produzida, de modo a mostrar seus efeitos sobre a conformação das políticas sociais. Esses elementos ajudam a compreender o sentido e significado das políticas na pós-graduação, permitindo a identificação tanto das determinações econômicas quanto das relações de coerção e ameaça dos direitos sociais determinados pelos limites que o próprio capitalismo produziu.

Segundo os estudos de Sousa Junior (2009), a perspectiva marxiana de educação se apresenta como parte integrante de toda sua obra, justamente porque todo o grande esforço está em compreender e favorecer a que os trabalhadores compreendam o modo como a realidade alienada da sociabilidade burguesa tende a formar homens unilaterais e uma sociabilidade submetida à dinâmica imposta pelo movimento de acumulação do capital. Nesse contexto,

O processo histórico através do qual os trabalhadores se transformam numa massa que sintetiza de maneira mais universal a alienação e exploração do capital e sobre a qual, conseqüentemente, repousam as principais condições para unificar as diversas formas de ser das classes trabalhadoras na perspectiva da superação do capital, ou seja, o processo histórico que cria a massa de trabalhadores como classe social potencialmente revolucionária, é em si mesmo um processo histórico com forte caráter educativo, dentro do qual aparece com força o trabalho como categoria central (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 53).

Os egressos, enquanto sujeitos da classe trabalhadora, vivenciaram certas condições de exploração do capital em suas experiências de formação, determinados processos de exclusão de seus direitos que afetaram seu processo de permanência no percurso de sua conclusão, produzidos no âmbito do modo de produção capitalista, tais elementos podem ser compreendidos na educação: “Assim a educação, [...] nutre-se de

uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe” (CURY, 2000, p. 58).

No caso da pós-graduação, todas as categorias do método, nessa pesquisa identificadas e mencionadas, tendem a revelar as diferentes formas de poder levadas a efeito pelas relações sociais de dominação, desvelam a dialética na sua aproximação entre o singular e individual à sua essência geral e universal do fenômeno.

Em se tratando de uma sociedade globalizada, cujo contexto político de diferentes projetos de sociedade acentua as estratégias do capital, como afirma Marx (2010, p. 48) no Manifesto do Partido Comunista: “Tudo que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas”.

Sendo assim, a demanda social que chega às instituições está permeada de mediações, ou seja, aparece no plano da singularidade na forma de fatos e problemas que não são isolados, de tipos individuais, familiares, institucionais, sociais e políticos. O Estado, enquanto centro de poder de hegemonia, de um lado se obriga a ceder esse direito social da educação a todos, mas, de outro, declara a universalidade da educação superior como forma de ascensão do indivíduo.

Determinantes para conclusão de egressos não bolsistas no mestrado e doutorado em educação

Neste subitem, o objetivo é discutir questões sobre os elementos que determinaram a permanência do egresso não bolsista até sua conclusão no curso de mestrado acadêmico e doutorado em educação nas instituições públicas federais da região Centro-Oeste.

A oferta de bolsas não acompanhou a forte expansão da matrícula. Diante dessas modificações, o panorama quanto à distribuição das bolsas no país e nas regiões do Brasil não mais coincide com a demanda atual. Mas continua sendo de interesse conhecer as características de formação na permanência dos mestrandos e doutorandos. Ademais, o pouco que ainda hoje se conhece sobre os estudantes dos programas de mestrado e de doutorado no país justifica a divulgação dos dados apurados e das análises realizadas. Os resultados, adiante apresentados, contribuem para responder a relevantes questões sobre a permanência do egresso não bolsista.

Com relação à caracterização dos egressos não bolsistas, se descreve o percentual dos egressos do curso de mestrado acadêmico em educação relacionado às

condições que enquanto estudante de pós-graduação não receberam bolsa de estudos, foram considerados alguns critérios para respostas: 1. Não fui estudante bolsista; 2. Cursei licenciado/a do trabalho com salário integral; 3. Sim, parcialmente e 4. Outra situação.

Durante o período que cursaram o mestrado em educação 62%, que representou em números absolutos 38 dos egressos, não foram estudantes bolsistas no Programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação; cursou licenciado do trabalho com salário integral 8%, o que representou 5 egressos; que receberam bolsa por algum período de tempo, parcialmente, representou 20% com 12 egressos; e o grupo que respondeu outro 10%, foram 6 egressos, sem mencionar a justificativa; e, 37% (27) dos egressos responderam a opção “Não cursei o Doutorado”.

Há uma elevada parcela de estudantes que não foram bolsistas, denotando a falta de apoio institucional disponível à formação de recursos humanos na pós-graduação, deixando evidente essa realidade nos programas da região Centro-Oeste. São muitas as particularidades dos estudantes da pós-graduação, pois cada egresso tem sua história de superação e permanência no curso.

Agregando-se as duas primeiras respostas, “não fui estudante bolsista” e “curvei licenciado/a do trabalho, com salário integral” verifica-se que aproximadamente 43 dos estudantes de mestrado não tiveram bolsa, porém parte teve seu salário e tempo para custear seus estudos, porque estava de licença do trabalho.

Com relação aos egressos não bolsistas do curso de doutorado em educação, foram elaboradas as seguintes possíveis respostas: 1. Não fui estudante bolsista; 2. Cursei licenciado/a do trabalho com salário integral; 3. O curso de Doutorado está em andamento, apenas concluí o curso de mestrado e 4. Outro.

Os resultados apontaram que 51% (o que representa 22 egressos do curso) responderam que não foram estudantes bolsistas, 19% (8) estão com o curso de Doutorado em andamento, apenas concluíram o mestrado, 14% (6) cursaram licenciado/a do trabalho com salário integral e outra situação representou 16% (7).

Os resultados da opção “outro” resultaram nas seguintes respostas: “Realizo curso de doutorado em Psicologia com bolsa CAPES pela USP” (UFMS, 2019); “Estou cursando doutorado licenciado do trabalho com salário integral” (UFMS, 2019); “Não cursei doutorado no PPGE/UFMS” (UFMS, 2019); “Não cursei Doutorado em Educação, mas não fui aluno bolsista no Doutorado em História” (UFGD, 2019). Esse egresso/a não foi bolsista, mas afirmou que “Recebi bolsa de auxílio para moradia

estudantil” (UFGD, 2019); “Doutorado sanduíche /UBA Buenos Aires” (UFGD, 2019); “Cursei licenciado do trabalho com salário parcial” (UFG, 2019). Os egressos dos programas de pós-graduação em educação da UnB e UFMT não apresentaram respostas nesse indicador.

As justificativas apresentadas pelos egressos identificaram que alguns não cursaram doutorado no mesmo programa de pós-graduação que concluíram o mestrado em educação, outros mudaram de área de concentração, ou seja, cursaram mestrado em educação e Doutorado em Psicologia e História, outros tiveram a oportunidade de fazer o Doutorado sanduíche fora do país com bolsa de estudos, outros licenciados do trabalho com salário integral ou parcial, assim pode-se apontar que a maioria dos egressos do doutorado não foi bolsista, o que não impediu sua permanência no curso.

É possível inferir que existiram 3 três categorias principais identificadas na pesquisa para permanência do egresso não bolsista na pós-graduação em educação: os determinantes pessoais, as relações sociais e institucionais. Com relação às categorias de análise dos aspectos pessoais, relações sociais e institucionais, que estão relacionadas à permanência do egresso não bolsista no curso de mestrado e doutorado em educação *stricto sensu* no Centro-Oeste, foram mencionados os determinantes que favoreceram sua permanência e conclusão no curso sem o recebimento de uma bolsa de estudos. Os relatos evidenciam uma trajetória acadêmica marcada por muitas dificuldades.

Analisar os determinantes reais que possibilitaram a permanência desses sujeitos nos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas federais da região Centro-Oeste é poder dar visibilidade aos problemas institucionais da universidade pública.

Configuram-se, assim, trajetórias acadêmicas bastante distintas entre os que têm bolsa e os que não têm, tanto no mestrado acadêmico como no doutorado. As diferentes trajetórias provavelmente se associam a perfis diferenciados dos estudantes quanto a seu desempenho na seleção, suas condições de trabalho e tempo de dedicação aos estudos.

As principais dificuldades apontadas pelos egressos não bolsistas para permanência no curso podem ser exemplificadas:

Cursar o doutorado sem bolsa e trabalhando foi bastante penoso. O tempo livre que tinha, noites e finais de semana era dedicado aos estudos. Em certos momentos parecia que não conseguiria dar conta da demanda de trabalho e de estudos. De fato, isso acentuou divergências conjugais e a separação. Creio que isso tudo me fez ver questões de gênero, no qual como esposa, eu precisava estar dedicada ao lar e ao marido, mais ao marido que ao lar, para falar a

verdade. Além disso, ele não aceitava minhas viagens e contato com outros pesquisadores. Com relação ao trabalho, embora fosse exaustivo, havia relação entre o que eu pesquisava e o que eu ensinava. Foi bastante produtivo. Mas, a carga de trabalho era grande, muita atividade cerebral. Terminei o doutorado fazendo atendimento psicológico e, também, muitas caminhadas e exercícios para combater a L.E.R (Lesão por Esforço Repetitivo) (UFMS, 2019).

Só foi possível realizar o curso sem bolsa porque tive ajuda financeira e também trabalha durante o curso, sendo muito desafiador trabalhar e estudar ao mesmo tempo, isso no mestrado, pois agora no doutorado consegui afastamento do trabalho para estudar uma outra realidade para estudar (UFMS, 2019).

Doutorado. Sem o recebimento da bolsa minha saúde está precária haja vista os longos períodos de trabalho e estudo estão afetando minha saúde física e emocional (UFGD, 2019).

Persistência (UFGD, 2019).

Adoecimento/comorbidades de uma pessoa de 56 anos com TDAH: procrastinação; depressão; transtorno de ansiedade generalizada e eventual síndrome de pânico (ambos paralisantes) (UFG, 2019).

Segundo Santos, Perrone & Dias (2015), os determinantes pessoais englobam estudos que tratam do estado físico e psicológico dos estudantes de pós-graduação. “A realização de pesquisas que mapeiem a ocorrência e identifiquem as causas do mal-estar dentre mestrandos e doutorandos é importante, uma vez que problemas mentais não tratados contribuem para o abandono da pós-graduação” (HYUN, 2006, *apud*, SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015).

Ter que conciliar trabalho, estudo, curso e dedicação à família foi uma das principais dificuldades apontadas pelos egressos da UFMS, um da UFG e outro da UFGD, o que acentuou diferenças conjugais e separação, necessidade de atendimento psicológico, sendo um desafio para alguns, adoecimento físico e mental e o desenvolvimento de determinados transtornos e síndromes, e a própria persistência. Tais relatos estão associados aos determinantes pessoais dos egressos que, mesmo diante das dificuldades, permaneceram no curso.

Nessa perspectiva, Mészáros (2011) menciona a perversidade do sociometabolismo do capital, processo que subordina as funções vitais do trabalho ao capital e, para isso, vai arquitetando, ininterruptamente, novas formas de relações, de estratégias e de controle para preservar a acumulação e a perpetuação desse modelo de produção, o que prejudica a relação e conciliação entre trabalho, estudo e permanência.

De acordo com Vargas & Paula (2012), o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização. Essa situação, em verdade, traduz a evidência das incompatibilidades entre estudo e trabalho, ou seja, a possibilidade ou não de uma escolaridade longa, segundo a relação do estudante com o trabalho.

“Dificuldade de conciliação entre trabalho e curso; reorganização financeira para arcar com custos de livros, inscrições em eventos, impressão de trabalhos/banners e viagens realizadas em função do curso” (UFMS, 2019); “Destaco a dificuldade de alinhamento entre as ações laborais e as ações da pesquisa. Cursar pós-graduação em exercício laboral dificulta o andamento da pesquisa e, conseguinte, o resultado final” (UFMS, 2019).

“No curso de doutorado não sou bolsista, e trabalho 40h, está sendo muito difícil manter o ritmo de estudo e dedicação e cumprir com todas as obrigações que um curso deste nível requer” (UFMS, 2019); “O tempo disponível era pequeno prejudicando uma dedicação sistemática à pesquisa” (UFMS, 2019).

Atender à individualidade e à necessidade de cada estudante não foi o único problema enfrentado pelos egressos da UFMS que cursaram sem bolsa, com isso tiveram que trabalhar concomitantemente à realização do curso, o que afetou o tempo dedicado para estudo e pesquisa e as dificuldades financeiras para custear materiais impressos e despesas com viagens.

Respeitando a situação de cada estudante, há exemplos de egressos que não sentiram ou vivenciaram as dificuldades apontadas por outros estudantes do mesmo programa de pós-graduação, ou seja, cada um apresenta sua particularidade social e econômica. A exemplo, as seguintes vozes:

“Permaneci sem bolsa porque recebia salário como servidora pública” (UFMS, 2019); “Cursei e conclui sem problemas, recebia salário do meu trabalho” (UFMS, 2019); “Com o salário integral e a licença cursei tranquilamente” (UFMS, 2019); “No doutorado, não obtive bolsa por meu vínculo trabalhista ter uma boa flexibilidade para dar andamento aos estudos, o quê no meu caso, não interferiu no prosseguimento desta etapa de pesquisa e estudo” (UFMS, 2019); “Sou funcionária pública e obtive afastamento remunerado” (UFMS, 2019).

Como relatado, outros tiveram uma realidade social e mental contrária para estudar de forma mais tranquila, pois permaneceram sem bolsa, mas recebendo seu salário por serem servidores públicos, ou porque tiveram licença remunerada, outros

mesmo com vínculo trabalhista conseguiram trabalhar e concluir o curso sem problemas ou dificuldades relatadas.

Os egressos da UFGD apontaram determinadas limitações com relação à conciliação entre trabalho, estudos e a manutenção financeira,

Não receber a bolsa no Doutorado, tornou o processo de estudo e pesquisa, mas desgastando devido a dupla ou tripla jornada (pesquisa, disciplinas e trabalho). Assim como reduziu as possibilidades de procura de novas fontes para o trabalho, viagens de campo, compra de materiais necessários (livros, viagens, etc), assim como reduziu a ampliação de capital cultural, já que a falta de recursos inviabilizou realizar mais explorações culturais em Campinas, e cidade vizinhas, centrando apenas em estudar e voltar o mais rápido para casa devido ao custo de vida (UFGD, 2019).

Houve dificuldades com relação à manutenção financeira devido à distância do campus com a cidade, sem contar nas participações nos eventos que, por não ter recebido bolsa, foram custeadas do próprio bolso, muitas vezes deixando de participar de algum evento. Outro ponto é quanto à falta de tempo para dedicar mais aos estudos por estar trabalhando concomitantemente à pós-graduação (UFGD, 2019).

Agora durante o doutorado não consegui a bolsa, por esse motivo estou trabalhando. No primeiro semestre tive que abrir mão de uma disciplina oferecida (obrigatória) por ser no mesmo horário do meu trabalho. Nesse semestre vou ter que cursá-la, mas, a empresa (uma escola particular) não quer me liberar. Preciso trabalhar e considero fundamental fazer o doutorado. Infelizmente vou ter que fazer uma opção, ainda não sei qual. Muito provavelmente se tivesse bolsa não estaria passando por essa situação, visto meu salário ser o mesmo valor da bolsa, claro que considero os demais aspectos como experiência, mas em questões financeiras não teria dúvida (UFGD, 2019).

Entre a intenção de um estudante que pretende ingressar na pós-graduação e seu efetivo ingresso, encontra-se um importante obstáculo a transpor, relacionado à situação de trabalho.

Com relação aos egressos que estavam no mercado de trabalho periódico em concomitância ao curso, foi possível perceber uma pauperização do direito social no atendimento da classe trabalhadora e dos recursos recebidos, pois, segundo as respostas analisadas, mencionaram a necessidade do recurso: “Sim. Embora tenha cursado com salário integral as despesas aumentam, pois cursei fora da cidade e estado nos quais resido. No período tive que manter duas residências, pois tenho família e sou provedora das despesas” (UFG, 2019); “Senti falta. Era professora em regime de contrato no

estado, não pude abrir mão de trabalhar, trabalhei e estudei intensamente durante o mestrado” (UFG, 2019).

Segundo Gatti (2001), cada vez mais os estudantes na educação superior têm que arcar com os custos desse ensino e dividir seu tempo entre trabalho e estudo. Esse é o horizonte que se descortina no Brasil para os ingressantes na pós-graduação. Assim, a questão de prazos rígidos para a conclusão dos cursos (que afetam sua avaliação) e os fomentos que podem receber alcançam outra feição, pelo menos dentro de um pensar mais democrático de possibilidades de acesso ao saber.

Com base nas respostas dos egressos não bolsistas, se percebe uma necessidade histórica no atendimento aos egressos para além da questão financeira, no sentido de identificar suas principais dificuldades, alguns tiveram que tomar determinadas decisões para prosseguir e permanecer no curso diante das dificuldades financeiras, da obrigatoriedade com as disciplinas e compromisso com o curso e sua sobrecarga no contexto familiar e trabalho.

O estudo mostrou alguns exemplos de relatos de egressos que não conseguiram a bolsa e tendo que exercer atividade remunerada tiveram que conciliar o trabalho e as disciplinas do curso em outra situação: a falta de tempo para dedicação necessária. A distância foi outro determinante mencionado, assim como os problemas de saúde que surgem devido à sobrecarga de trabalho e estudo.

Destacam-se as categorias pessoal e institucional na voz do egresso da UFGD, pois acrescenta em sua fala a associação de vários elementos que contribuíram para sua permanência no curso: o bom relacionamento com o orientador, a elaboração do projeto de pesquisa, apoio de colegas e família e o afastamento do trabalho,

Ter um bom projeto de pesquisa que sentia prazer em realizar. Ter uma ótima orientação. Apoio familiar. Apoio dos colegas de trabalho. E o afastamento integral das funções do trabalho a partir do segundo ano do curso com a manutenção do salário (UFGD, 2019).

Hyun *et al.* (2006, p. 247) investigaram estudantes do mestrado e doutorado dos Estados Unidos, e seus estudos examinaram as necessidades de saúde mental, conhecimento e utilização de serviços de aconselhamento entre estudantes de pós-graduação em uma grande universidade no oeste dos Estados Unidos. Os resultados apontaram que

Quase metade dos estudantes de pós-graduação entrevistados relatou ter tido um **problema emocional ou relacionado ao estresse no último ano**, e mais da metade relatou conhecer um colega que teve

um problema emocional ou relacionado ao estresse no ano anterior. As necessidades autorrelatadas de **saúde mental** foram significativa e negativamente relacionadas à confiança sobre a **situação financeira, maior relação funcional com o orientador, contato regular com amigos e ser casado** (HYUN *et al*, 2006, p. 247, grifo nosso).

O apoio da família, colegas, contato com pessoas mais próximas são uma necessidade vista nos pós-graduandos dos Estados Unidos, tais resultados colaboram para pensar que o processo da pós-graduação deve contar com uma rede de apoio, emocional, financeira e psicológica.

Na voz dos egressos da UFG, as dificuldades enfrentadas para permanência foram: despesa com o doutorado, gastos com materiais e eventos, falta de licença do trabalho e da bolsa e, por outro ângulo, o amor aos estudos, a necessidade de melhor progressão na carreira e melhoria do salário foram as principais perspectivas para titulação. Destaca-se que as principais categorias presentes na análise desses discursos foram pessoais e institucionais, mesmo por falta da bolsa de estudos concluíram o curso.

“O salário ficaria totalmente comprometido com as despesas do doutorado” (UFG, 2019); “Durante o mestrado tive duas inconveniências: a falta da bolsa e a não licença para fazer o curso. Isto tornou o percurso muito mais difícil” (UFG, 2019); “No mestrado precisei me manter sem bolsa” (UFG, 2019).

“Permaneci do curso pelo amor aos estudos, mas com dificuldades principalmente financeiras, pois obtive licença aprimoramento, mas o salário cai muito” (UFG, 2019); “Dificultava acessar/participar de eventos ou aquisição de materiais/recursos bibliográficos etc.” (UFG, 2019); “Muito desafiadora” (UFG, 2019).

Outros permaneceram pela “Necessidade de uma melhor formação para minha atuação docente” (UFG, 2019) e “Meus salários” (UFG, 2019).

Na voz dos egressos da UFMT, foram identificados, nos relatos de pesquisa, um esforço em se organizar para realizar as atividades do curso, o pouco tempo disponibilizado pela licença do trabalho garantiu o objetivo de conclusão: “Organizei meus horários no período em que estive trabalhando e após consegui licença com salário integral por 7 meses, desta forma consegui me dedicar e concluir o Mestrado” (UFMT, 2019).

Em outro, as dificuldades relacionados ao alto custo em viagens, compra de livros e eventos impossibilitaram a participação de dois egressos da UFMT: “Foi complexo. Muito evento não pôde participar. As viagens eram caras. As inscrições

também” (UFMT, 2019); “O não recebimento de bolsa mesmo que com o salário integral dificulta a participação em eventos externos e compra de livros” (UFMT, 2019).

Na voz dos egressos da UnB, as dificuldades foram superadas, pois escreveram que “A bolsa é um incentivo ao aluno, mas há a necessidade de investimento pessoal. O curso gratuito já é, em grande parte, um excelente incentivo para realização do mestrado e doutorado na rede pública” (UnB, 2019).

Os doutorandos da UnB que exerciam atividade remunerada apontaram não sentir problemas em conciliar trabalho e estudos, conforme apontam os seus relatos: “Durante parte a maior parte do doutorado não tive bolsa, mas tinha trabalhos que me permitiam conciliar bem com os estudos” (UnB, 2019); “No Mestrado não fui bolsista, mas conseguia conciliar o curso com o trabalho” (UnB, 2019); “Em ambos os cursos, trabalhei normalmente até a metade do curso e tirei licença com salário integral na segunda metade de ambos os cursos” (UnB, 2019).

Outro relato identificou a categoria pessoal e a institucional, ou seja, as atividades no grupo de pesquisa foram aspectos para sua permanência no curso, além da sua: “Motivação pessoal, participação em grupo de pesquisa” (UnB, 2019).

A questão do trabalho apareceu nas falas dos estudantes trabalhadores de todas as IES pesquisadas como fator que dificultou sua permanência no curso, ou seja, aqueles não receberam bolsa e tiveram que arcar com as despesas pessoais e do curso. A conciliação entre o trabalho e o estudo aparece na UFMS, UFGD, UFG E UFMT.

A questão do estudante trabalhador como vimos no percentual do gráfico 5 e nas falas abrange uma representação dos egressos no curso de mestrado de 28,6% e no curso de doutorado com 23,4% respectivamente. Os prazos de formação são um grande para o modelo meritocrático vigente e, diante das necessidades e condições reais dos estudantes nesse nível, esse modelo, com sua rigidez, parece colocar-se na contramão da história social. Convém mencionar os estudantes que cursaram sem bolsa e sem trabalho a pós-graduação com percentual de 11,9% e 5,2%.

Entretanto, deve ser observada a dificuldade de ajuste entre as exigências da pós-graduação *stricto sensu* e a necessidade de trabalhar, vivida por contingente expressivo dos egressos da pesquisa, sendo que 28,6% cursaram o mestrado sem bolsa, tendo trabalhado em paralelo ao curso e 23,4% dos doutorandos.

Trata-se, assim, de uma situação particular e recorrente na condição do estudante da pós-graduação, sendo a permanência e o trabalho um dos desafios para conciliar o estudante trabalhador na pós-graduação.

Os estudantes de pós-graduação, conforme os relatos, enfrentam muitos desafios para permanência, sejam pessoais, institucionais e nas relações sociais. Devido às mudanças demográficas, sociais, econômicas, o trabalho e as dificuldades financeiras, eles têm mais probabilidade de ter várias responsabilidades de arcar com os custos familiares e financeiros ao entrar na pós-graduação *stricto sensu*.

As evidências sugerem que um compromisso mais direto dos orientadores com os orientandos, mediante outras formas de conseguir os auxílios financeiros, ou seja, a relação interpessoal e a participação em grupo de estudos ampliaram e conduziram a aumentar a probabilidade de permanência entre os estudantes.

As categorias das relações pessoais, sociais e institucionais podem ser identificadas nos seguintes relatos dos egressos da UFGD, que elogiaram o papel da orientadora em sua manutenção no curso, pois ainda que não tenham recebido a bolsa, a empatia, a motivação, incentivo, o vínculo afetivo, a participação em grupo de estudos determinaram sua permanência no curso.

Dedicação de alguns professores do programa, assim como da orientadora que buscaram de todas as formas conseguir o recurso financeiro para auxiliar os alunos que não possuíam condição de se manter no programa sem o auxílio (UFGD, 2019).

[...] Outro aspecto que poderia citar é a relação interpessoal: a empatia com a professora-orientadora, incentivando e motivando a pesquisa e formação acadêmica; e as amizades estabelecidas, que proporcionaram grupos de estudos fora do contexto universitário, ampliando ainda mais a rede de contatos e interesses (UFGD, 2019).

Em outra situação, houve a permissão da orientadora para que o estudante pudesse trabalhar, por levar em consideração sua situação financeira: “Anuência da orientadora em permitir que trabalhasse 20 horas, pois apenas a bolsa não cobria todas as despesas” (UFGD, 2019). Assim, identificou-se que os pós-graduandos possuem sua própria individualidade e necessidade acadêmica, e as políticas de permanência devem englobar uma rede de apoio ao pós-graduando, tendo em vista suas necessidades, a fim de evitar o seu abandono, pois segundo o egresso da UFMS (2019) “Só foi possível realizar o curso sem bolsa porque tive ajuda financeira [...]”.

Foi identificada, nas falas dos egressos não bolsistas, a visão sobre a permanência no curso: “Só foi possível conciliar trabalho e estudos porque já havia

concluído a carga horária obrigatória das disciplinas (créditos)” (UFGD, 2019); “Fazer o doutorado trabalhando foi bem mais difícil, a dedicação ao estudo não foi a mesma que no mestrado” (UFGD, 2019); “Foi difícil conciliar o trabalho com as ações e demandas do curso” (UFMS, 2019).

Pela análise das respostas, é possível verificar que a permanência no curso dos egressos, por não serem estudantes bolsistas, teve suas limitações. Destacam-se os principais elementos constitutivos de permanência encontrados pelos egressos não bolsistas nesse percurso acadêmico que consistiram no salário comprometido, valor reduzido do salário (o que acarretou problemas financeiros), sem licença do trabalho para cursar o mestrado, impossibilidade de participar dos eventos, compra de materiais bibliográficos, conciliação das disciplinas com o trabalho, atribuição de tripla jornada entre trabalho, pesquisa e disciplinas, redução do capital cultural e social na compra de livros, viagens de campo, o que impossibilitou 1 egresso não bolsista de realizar sua pesquisa em outra cidade devido aos custos de vida.

Outros tiveram a oportunidade de cursar sem problemas de ordem financeira e sua permanência foi motivada pela progressão na carreira e melhor expectativa profissional: “Tive dispensa da Ies para poder cumprir os créditos sem problema” (UFMT, 2019); “Sou funcionária pública e obtive afastamento remunerado” (UFMS, 2019); “Possibilidade de progressão no cargo que ocupo; Possibilidade de progredir na carreira acadêmica” (UFGD, 2019); “Perspectiva profissional e expansão de conhecimento” (UFGD, 2019).

O envolvimento dos mestrandos em atividades de pesquisa na graduação antes de seu ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação como bolsista de iniciação científica (IC) foi determinante institucional para sua permanência e conclusão, conforme se observa em dois relatos: “Acredito que o fato de ter sido aluna da UFMS na graduação e desenvolver pesquisa de iniciação científica com uma professora que era docente do PPGEdu e que me motivou a permanecer com os estudos” (UFMS, 2019); “Pesquisas desenvolvidas na graduação-iniciação científica” (UFGD, 2019).

Fior & Mercuri (2018) explicitam que engajamento e envolvimento são conceitos distintos. Acrescentam que a concepção de envolvimento está centralizada nas ações que são realizadas pelos estudantes. Essa ideia não isenta a instituição de sua responsabilidade no planejamento das atividades, mas focaliza na prática do aluno. Por sua vez, a ênfase do engajamento, conforme proposição de Kuh (2009) *apud* Fior &

Mercuri (2018), está no desenvolvimento de contexto institucional que disponibiliza diversas experiências para o estudante.

Assim, dois estudantes que desenvolveram, participaram ou que tiveram algum envolvimento com a pesquisa enquanto estudantes na graduação responderam que a iniciação científica aprofundou e/ou favoreceu seu vínculo com a pesquisa na pós-graduação em educação *stricto sensu* no programa em que realizaram o curso. Identificou-se a importância da iniciação à pesquisa desde a graduação como fator de estímulo e incentivo à permanência e titulação na pós-graduação. Ao mesmo tempo, para estar na condição de bolsista é necessário atender aos pré-requisitos para inscrição e poder ser selecionado como candidato à bolsa.

Uma das condições para ser bolsista é ter dedicação exclusiva e não poder realizar atividade profissional concomitante, a salvo algumas exceções, ou acúmulo de bolsas, segundo o artigo 9.º:

Art. 9º. Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos: I - **dedicação integral** às atividades do programa de pós-graduação; II - **quando possuir vínculo empregatício, estar liberado das atividades profissionais e sem percepção de vencimento**–; XI - **não acumular a percepção da bolsa** com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa de outro programa da CAPES, de outra agência de fomento pública, nacional ou internacional, ou empresa pública ou privada [...] (BRASIL, 2002, p. 31 grifo nosso).

Portaria conjunta n.º 1 e n.º 2, de 15 de julho de 2010, da CAPES e CNPq, no artigo 1.º estabelece que os bolsistas da CAPES e do CNPq matriculados em programa de pós-graduação no país poderão receber complementação financeira, proveniente de outras fontes, desde que se dediquem a atividades relacionadas à sua área de atuação e de interesse para sua formação acadêmica, científica e tecnológica. Sendo vedada a acumulação de bolsas provenientes de agências públicas de fomento (BRASIL, 2010).

A Portaria menciona, também, que os referidos bolsistas poderão exercer atividade remunerada, especialmente quando se tratar de docência como professores nos ensinos de qualquer grau.

O importante é se atentar, pois é permitido que o bolsista tenha vínculo empregatício relacionado à área de formação. Mas não que o estudante com vínculo empregatício tenha bolsa, ou seja, é permitida para estudantes que em dedicação exclusiva e no meio do percurso têm oportunidade de trabalhar na área desde que haja autorização do orientador, devidamente informada à coordenação do curso ou programa

de pós-graduação. A quem já exerce atividade remunerada e não pode renunciar ao trabalho não é concedido o direito à bolsa.

Dentre os aspectos impeditivos para ser estudante bolsista no mestrado acadêmico e doutorado em educação, os egressos responderam e suas respostas foram divididas em oito grupos para análise segundo as respostas obtidas nos formulários.

Pela análise, pode-se inferir que 56% (24) dos egressos exerciam atividade remunerada, ou seja, possuíam vínculo empregatício e, dessa forma, não atendiam aos critérios de forma satisfatória no contexto da lei para concessão das bolsas aos pós-graduandos, ao mesmo tempo em que para alguns o valor da bolsa se mostrou inferior à atividade remunerada. Outros não conseguiram a licença do trabalho 9%, (4), 12/% (5) não foram contemplados pela falta de bolsas, 12% (5) não atendiam aos critérios de seleção e 5% (2) estava em estágio probatório, não havia oferta de bolsa 2% (1), por ser da Pró-Reitoria da Pós-graduação de instituição privada 2% (1) e não necessitei 2% (1).

Nota-se que a principal questão para o não recebimento da bolsa foi que o egresso tinha vínculo trabalhista, pois, segundo os critérios, o estudante não pode exercer atividade remunerada superior a 20 horas e mesmo se exercer é preciso ter anuência de seu orientador/a.

O atrito entre o trabalho e o estudo pode ser identificado na voz dos seguintes egressos: “Conciliar trabalho com período de estudo” (UnB, 2019); “A falta de tempo útil para se dedicar à pesquisa, os estudos ficam comprometidos pela carga de trabalho” (UFMS, 2019); “Além da falta da bolsa, conciliação de horários de aula e trabalho” (UFMS, 2019); “Ter tempo para estudo” (UFMS, 2019) e “Conciliar trabalho e estudos” (UnB, 2019).

Polydoro (2000) assinala que, para o estudante, o período de ingresso é marcado pela euforia e idealização de que o novo ambiente educacional, que foi tão desejado, satisfaça suas necessidades, promova mudanças pessoais e o transforme em um profissional capacitado.

Assim, destacam-se três relatos com relação a essa questão e que nesta pesquisa foram mencionados como “inflexibilidade”, “falta de empatia do orientador”, “a relação com o orientador e orientando” e a “coordenação do curso”: “Sim, falta de dedicação, inflexibilidade, falta de empatia do orientador” (UFG, 2019); “Péssimo relacionamento orientador/orientanda” (UFGD, 2019); “Coordenação” (UFMT, 2019).

Segundo Polydoro (2000), a universidade tem a responsabilidade de promover oportunidades para os acadêmicos vivenciarem esse período com qualidade e satisfação,

possibilitando o desenvolvimento integral do estudante, de forma que ele se torne um participante ativo de sua formação.

Como colocado no relato dos egressos, nas categorias dos aspectos pessoais e as relações sociais que determinaram sua permanência destacam-se: a determinação em obter o título, pura força de vontade, rede de apoio familiar e amigos, compreensão dos familiares e amigos por estar no casamento, pagamento das despesas pelo cônjuge, vontade e necessidade de titulação, determinação, interesse pessoal pelo curso, além do anseio em aperfeiçoar a aprendizagem: “O acolhimento e relação de amizade entre os membros do grupo de pesquisa e colegas do doutorado. Um casal de amigos me acolheu em sua residência quando foi interrompido o pagamento da bolsa, no final do mestrado” (UFMT, 2019).

Os determinantes pessoais apresentados nessa categoria englobam respostas que tratam do estado físico e psicológico dos estudantes de pós-graduação, os quais tendem a ser caracterizados como um grupo vulnerável devido aos efeitos dos problemas físicos e psicológicos causados pelas exigências de cursar a pós-graduação em educação.

A falta do recurso financeiro entre os egressos somou 24 respostas como a principal dificuldade do estudante não bolsista. Também escreveram outras justificativas como falta de tempo para dedicação aos estudos da pós-graduação e conciliação com o trabalho.

Mesmo com vínculo empregatício entre os estudantes trabalhadores da pós-graduação associado à falta da bolsa, foi mencionado que o recurso financeiro fez falta, pois houve aumento das despesas, enfrentaram a precarização do trabalho em regime de contrato no Estado, falta de participação nos eventos, congresso, leituras e reflexões necessárias, bem como o desenvolvimento da pesquisa, aumentou o custo de vida da cidade que sediava o curso, redução da jornada de trabalho em paralelo, dedicação maior aos estudos, renúncia a publicações, por exemplo, por não poder pagar tradução para outros idiomas, a falta da bolsa desenvolveu depressão e a vulnerabilidade econômica e caso de afastamento para tratar saúde devido à doença.

A pesquisa desenvolvida por Kernan *et al.* (2011) relaciona o estresse de pós-graduandos ao ambiente da pós-graduação, descreve que a maioria dos estudantes, além de enfrentar desafios financeiros, confronta-se com altos níveis de exigência acadêmica.

Nesses relatos, identificou-se a sobrecarga das atividades, despesas com viagens para frequentar as aulas presenciais, a pressão psicológica, o cansaço, falta de tempo para estudar e a longa distância como elementos de confronto para permanência: “[...] o

deslocamento (de ônibus) semanal; a falta de tempo para preparar as aulas que eu dou; a falta de tempo para ler o material das disciplinas do doutorado; a pressão psicológica e o cansaço físico” (UFMT, 2019); “À distância, moro em Naviraí, que fica distante de Dourados 130 km, em média a viagem dura 2h e custam 120,00. Muitas vezes é preciso ir 2 a 3 vezes por semana” (UFGD, 2019).

Longas horas de deslocamento com muitos quilômetros de distância, a utilização do transporte público são outros elementos que dificultaram a permanência dos egressos da UFG e UFGD: “Despesas principalmente com deslocamento de minha residência até onde era o mestrado, cerca de 500 km de distância” (UFG, 2019).

Sim, o transporte público (ônibus circular), eu chegava a perder até 4h por dia só com o deslocamento da minha casa até a faculdade, pois tinha que pegar dois ônibus para ir, e dois para voltar, sendo que em muitas vezes os horários dos ônibus não colaboravam (UFGD, 2019).

Sguissardi (2010e) explica que, derivado dos processos de avaliação da pós-graduação, o produtivismo acadêmico é compreendido como um fenômeno caracterizado pela excessiva valorização da quantidade de produção científica gerada no âmbito acadêmico e pela escassa atenção à sua qualidade, à formação e ao bem-estar dos pesquisadores.

Segundo Estácio (2019) *et al.*, a imposição de novas regras criadas pelos programas de pós-graduação como a publicação de no mínimo um artigo por ano, artigos publicados em revistas com Qualis acima de B1, publicação de artigos para manutenção de bolsas de pesquisa, entre outras exigências, pouco afeta os indicadores gerados pela CAPES e, sim, confirma o produtivismo em troca de benefícios. Ou seja, ao adotar a prática produtivista é possível substituir um trabalho de qualidade por vários medíocres, nulos ou danosos.

No regime acadêmico capitalista de conhecimento/aprendizagem, o estudante não é apenas visto como consumidor, mas também como produto/*output* do processo educacional. As informações sobre o corpo de estudantes formados por determinada universidade podem, inclusive, ser vendidas para as corporações. Há interesse no desempenho de mercado dos alunos egressos como garantia de qualidade e subsistência das universidades [...] (COSTA; GOULART, 2018, p. 403).

Assim, a compreensão das mudanças que vêm ocorrendo na pós-graduação da universidade brasileira demanda que se reconheça como síntese de múltiplas relações dotadas de contradições, captadas em uma totalidade concreta. Entender a realidade como totalidade concreta significa compreender a realidade como concreticidade

(KOSIK, 1976). Como princípio metodológico da investigação dialética da realidade social, a totalidade concreta permite compreender cada fenômeno como momento do todo:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de inteira interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes (KOSIK, 1976, p. 50).

É necessário não apenas descrever mudanças e práticas dos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste no contexto das universidades públicas federais, mas entendê-las na totalidade social, analisando o contexto nacional e regional para compreender como ocorre a permanência na pós-graduação *stricto sensu* do Centro-Oeste do Brasil.

Esse estudo identificou que as características regidas pela lógica do capital e mencionadas pelos egressos, no contexto da pós-graduação, desencadeiam doenças psicológicas como caso de depressão, transtorno de ansiedade generalizada e eventual síndrome de pânico. Tais problemas e dilemas tanto de ordem emocional, física ou psicológica impactaram negativamente na vida acadêmica de alguns participantes da pesquisa, uma vez que discentes que apresentavam adversidades na saúde tiveram que se afastar ou necessitaram de apoio familiar, institucional do seu orientador/a ou da coordenação de curso para concluir o mestrado e o doutorado.

Na categoria “relações sociais” se destacaram: a inclusão social e a presença de vínculos sociais como família, amigos e orientador/a, conjunto de determinantes que contribuíram para a permanência do egresso, que relatou também que,

Em decorrência de ser cadeirante fruto de perfuração por arma de fogo, penso que a presteza e a atenção da comunidade interna e externa ao curso às pessoas com deficiência, especificamente a física, foram relevantes para melhorar a minha autoestima e confiança perante as dificuldades durante o mestrado e o doutorado (UFGD, 2019).

Dentre os aspectos institucionais se destacam: gratuidade do curso, incentivo da orientadora, o apoio da bolsa de estudos, conjuntamente com os professores do mestrado, colegas do grupo de pesquisa, e a coordenadora de Pós-graduação, além da secretaria do PPGE que ajudou com informações sobre documentos, prazos, relatórios, a atenção dada pelos membros responsáveis pelo Programa de Pós-Graduação e a receptividade do orientador até como fiador, pois como a estudante era oriunda de outra cidade precisou de fiador na época para aluguel de imóvel.

Com base nas respostas dos egressos evidenciadas e no contexto em que a política de bolsa está sendo problematizada, confirma-se a hipótese da tese de que a bolsa de estudos na pós-graduação *stricto sensu* em educação, sendo uma política institucional e educacional que na prática social é um instrumento do Estado que contribui para além da formação de recursos humanos, é uma estratégia de permanência e conclusão do curso de pós-graduação *stricto sensu*, pois determinantes pessoais, institucionais e os vínculos sociais formam um conjunto de possibilidades que fortalecem sua proximidade com o curso, colegas de turma, orientador, tendo como resultado sua permanência e titulação.

As condições socioeconômicas e acadêmicas enfrentadas pelos mestrandos e doutorandos afetaram a saúde emocional, psicológica, física e mental, seguramente as distâncias entre os prazos de titulação são maiores ainda, embora a cobertura dos auxílios sobre a forma de bolsas não sejam suficientes, é preciso que as políticas de Estados se materializem na pós-graduação para além da bolsa de estudos, que priorize a saúde mental, física, psicológica, financeira e a sua integridade, bem como o direito à seguridade social.

O egresso da UFGD destaca a política de apoio institucional recebida no local onde cursou o doutorado,

No Doutorado o auxílio à moradia que consegui no segundo ano foi indispensável, bem como as condições que a estrutura da UNICAMP possibilitou, disponibilizando aos discentes laboratórios, instrumentos para coleta e transcrição de dados bem como disponibilizava cópias para impressão de trabalhos reduzindo nossos gastos (UFGD, 2019).

A implementação de políticas de permanência ao pós-graduando nos programas de pós-graduação com objetivo de oferecer de forma gratuita serviços de apoio psicológico, financeiro e institucional é urgente e necessário, tendo em vista as demandas de atendimento a sua individualidade, para que o mesmo tenha condições de cumprir os prazos estabelecidos, frequente as disciplinas obrigatórias, participe de eventos científicos, publique os resultados de sua pesquisa até sua conclusão, pois atualmente o que está em discussão é a luta pelo direito à permanência da bolsa de estudo.

Segundo Behring (2015), as contradições internas do capitalismo provocam um conjunto de desequilíbrios econômicos e sociais (tensões locais e regionais, desequilíbrios entre ramos de atividades e setores da economia; desigualdades na

distribuição de renda e riqueza etc.). As políticas educacionais para o estudante, nesse processo, são afetadas por essa lógica se tornando fragilizadas e fragmentadas.

Percebe-se, de acordo as respostas dos egressos, que o não recebimento da bolsa em um dos cursos de mestrado e doutorado em educação – devido ao vínculo empregatício com afastamento e salário integral ou parcial – trouxe outra realidade para pesquisa, configurada nos gastos com grandes deslocamentos (tanto no cumprimento das disciplinas obrigatórias quando para a coleta de dados).

Os resultados sugerem uma necessidade de maior atenção às necessidades de saúde mental dos alunos de pós-graduação, especialmente quanto ao papel da confiança financeira no bem-estar do estudante, programa de apoio envolvendo uma política de acompanhamento dos ingressantes e egressos visando não perder o vínculo institucional. Segundo os egressos que sofreram determinadas pressões (por prazos, créditos exigidos, publicação, falta de tempo para dedicação aos estudos, disciplinas) somadas aos problemas de saúde física e mental, o fato é que se não tivessem recebido o apoio da família não teriam condições de permanecer nos seus respectivos cursos.

Sguissardi & Silva Júnior (2009, p. 42) assinalam que “Ele não se vê como trabalhador, mas como um vendedor de um produto: suas habilidades e conhecimentos. [...] definida como sendo a articulação de formas arcaicas de mais-valia absoluta, atualizadas historicamente”.

Esse diagnóstico permite compreender que é nesse contexto que a agenda da pós-graduação acentua as mudanças no mundo do trabalho. Determinadas pressões e ajustes sobre os estudantes e professores, com relação a uma série de exigências demonstradas nos depoimentos dos egressos, reforçam que a formação de pesquisadores está baseada em um sistema de pós-graduação, de acordo com Sguissardi (2009d), mais produtivo, regulado e flexível. Para os autores, a CAPES, é responsável pelo controle e regulação desse sistema no país.

Sguissardi (2009d) explica que o protagonismo do Estado, na emergência e no desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, faz parte das exigências de profundas mudanças na educação superior formuladoras, em última instância, das ações oficiais de reforma em assessorias internacionais. Assim, o aparelho do Estado atribui à CAPES a condição de agência financiadora, incluindo o sistema de bolsas, responsável pela coordenação da coleta de dados da produção dos programas e por sua avaliação.

Os depoimentos dos egressos apontam que a mudança de paradigma do novo modelo de avaliação da CAPES está relacionada à respectiva questão do acesso e

permanência na pós-graduação. Esses fatos justificam o que Moraes (2002, p. 211) conclui: “Os problemas que nos apresentam, sem dúvida, possuem determinação substantiva, teórica e histórica”.

As respostas dos egressos definem que, nesse percurso acadêmico – que consistiu em conciliar o trabalho com as demandas do curso e maior tempo de dedicação aos estudos, o que afetou suas relações emocionais como divergências conjugais, separação, alta carga de trabalho, atendimento psicológico, ajuda financeira, dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo, despesas em eventos, materiais de aquisição, dificuldade de ações da pesquisa relacionadas ao resultado final de sistematização da conclusão e andamento da pesquisa –, são os elementos pessoais, institucionais e as relações sociais que determinaram sua permanência e conclusão no curso

Determinantes sobre permanência de estudantes na perspectiva dos coordenadores⁹² de programas de pós-graduação em educação no Centro-Oeste

Nesta seção, o objetivo é analisar as respostas dos coordenadores de Programas de pós-graduação *stricto sensu* dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado com relação à permanência dos seus egressos na pós-graduação em educação.

Serão apresentados os resultados da pesquisa que teve como fonte de dados cinco sujeitos de pesquisa, ambos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* de cursos de mestrado e doutorado em educação da região Centro-Oeste.

Para coleta dos dados foram realizadas 1 (uma) entrevista⁹³ presencial e 4 (quatro) à distância, eles responderam o mesmo questionário no Anexo 4 com as perguntas abertas pela plataforma do *Google Forms online*. As respostas foram analisadas com a metodologia de análise de conteúdo de forma qualitativa. A

⁹² Os relatos dos coordenadores de programas de Pós-graduação *stricto sensu* de cursos de mestrado e doutorado em educação do Centro-Oeste, no presente texto, incluem os coordenadores do ano de 2019, ano em que foi conduzida a pesquisa, e foram coletados ainda em vigência do seu mandato para coordenação, atualmente esse quadro já sofreu alteração.

⁹³ A entrevista foi realizada de forma presencial no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFG, pois a IES não dispunha de arquivos em formatos digitais sobre o número de estudantes matriculados e titulados no período solicitado da pesquisa. A pedido da IES e com autorização, o pesquisador esteve no local e coletou os dados da pesquisa e entrevista.

elaboração do instrumento teve como estratégia aprofundar as questões da permanência, que favoreceram, posteriormente, a realização da análise dos dados.

Definimos um percurso de análise que abrangeu três etapas sequenciais: 1. A descrição das respostas; 2. A organização das categorias de análise e 3. A análise teórica qualitativa. A análise, realizada dessa maneira, permite uma observação e um tratamento amplo tanto dos dados de forma individualizada como do grupo de coordenadores das IES investigadas. Buscou-se a integração dos dados, de forma a permitir determinar nas falas os fenômenos e correlacionar a permanência dos egressos.

Ressalta-se que, após a sistematização dos dados empíricos, houve a necessidade de organizar as categorias de análise em: a) determinantes para permanência institucional e b) determinantes que dificultaram a permanência institucional.

No intuito de avançar na discussão sobre essas categorias de análise, buscou-se compreender a permanência dos egressos a partir de dados empíricos coletados por meio de entrevistas. Recorreu-se às respostas de cinco coordenadores de programas de pós-graduação em educação.

Destaca-se que as categorias definidas para permanência institucional e não permanência, que compõe essa seção, é questão central para compreensão desse movimento na política na pós-graduação de forma a relacioná-la às causas que determinam o fenômeno da permanência do ponto de vista dos coordenadores a luz do referencial teórico.

Ao serem questionados os coordenadores dos cursos de mestrado e doutorado da área de educação sobre os motivos de permanência e não permanência dos egressos que foram bolsistas ou não bolsistas dos respectivos cursos indicaram as seguintes afirmações:

Problemas relacionados diretamente a questões de ordem pessoal. **Falta de saúde, mudança de local (cidade), por concurso público ou interesses particulares** (IES 1, 2019, grifo nosso).

O percentual de evasão neste programa é insignificativo. A permanência na pós-graduação é motivada, sobretudo, pelo seu potencial em promover: i) inserção profissional, particularmente, como docente em instituições de educação superior, considerando o processo de expansão da educação superior no Brasil, a partir dos anos 1990; b) consolidação e elevação na carreira uma vez que grande parte dos pós-graduandos são vinculados a instituições de educação (IES 2, 2019, grifo nosso).

Então aqui na educação nós temos **a maior parte dos alunos que ingressam são trabalhadores da rede pública, municipal, estadual e federal.** Então, quando eles veem a maior parte deles é veem com

licença de trabalho, sendo da rede pública e remunerada, então é se essa remuneração for igual ou superior a três mil reais eles não podem receber bolsa, então o que acontece que muitas vezes nós temos a bolsa e não temos como preencher todas as cotas, então, quando nós temos o bolsista com as características para assumir a bolsa aí a gente preenche a cota, então aí nós não temos um levantamento se ele permanece até o fim está ou não relacionada à bolsa. Não dá para a gente fazer este levantamento, pois inclusive temos poucos bolsistas. **Desde quando estou na Vice-coordenação e na coordenação eu vi dois casos de bolsistas não concluindo o curso, uma de mestrado e outra de doutorado** que acompanhei o processo e ambas não concluíram por adoecimento, então não tinha relação direta com desempenho e nem com o valor da bolsa (IES 3, 2019, grifo nosso).

No PPGE não há desistência de bolsistas no curso de Mestrado e Doutorado. As exceções são devido à oportunidade de emprego (IES 4, 2019, grifo nosso).

Se a pergunta se refere à permanência na região em que realizaram seus cursos, **considero que os egressos que permanecem são os que já residiam na região e os que vieram solteiros e sem vínculo trabalhista de suas cidades de origem** (IES 5, 2019, grifo nosso).

Essas indicações permitem identificar que determinados processos sociais – tais como o interesse particular, o ingresso no programa com vínculo trabalhista e licença remunerada associado ao fato de residir no mesmo local e região onde realiza o curso, a falta de desistência e poucos bolsistas – são elementos, *a priori*, indicativos da construção da permanência nessas instituições.

A primeira questão a ser destacada nas respostas percebida pelos professores coordenadores é que a não permanência entre os estudantes nos cursos de pós-graduação praticamente inexistente, foram colocados como evasão e os casos de desistência foram mencionados de forma isolada e por motivo de adoecimento. Os dois casos de bolsistas que não concluíram o curso, devido a adoecimento, não tiveram relação com a bolsa e o desempenho do egresso bolsista. Nas outras IES, não foi mencionado qualquer outro caso de desistência com relação à bolsa de estudos: “[...] não tinha relação direta com desempenho e nem com o valor das bolsas [...]” (IES 3, 2019).

A mudança de cidade, o ingresso em concurso público, busca de emprego, ser solteiro, residir na cidade de origem do curso, inserção profissional – particularmente, como docente em instituições de educação superior, considerando o processo de expansão da educação superior no Brasil, a partir dos anos 1990 e a consolidação e elevação na carreira, uma vez que grande parte dos pós-graduandos é vinculada a

instituições de educação – foram as principais motivações identificadas nos depoimentos como determinantes de permanência no curso, seja de ordem pessoal, profissional ou institucional.

Haja vista que a escolha do estudante ao ingressar no determinado programa ocorre de acordo com a região e a distância que ele terá que enfrentar e o vínculo empregatício, na UFG, por exemplo, a maioria dos egressos era de estudantes trabalhadores de três redes públicas (municipal, estadual e federal), provavelmente cursaram sem licença remunerada, os contratados. Já os efetivos e com estabilidade poderiam, em tese, usufruir da licença remunerada, mas a legislação correlata a esses casos específicos encontra-se no Plano de Cargo e Carreiras do magistério público de cada município.

Ademais, observa-se que a não contemplação da bolsa se deve ao fato de que “[...] a maior parte deles já veem com licença de trabalho, sendo da rede pública e remunerada, então é se essa remuneração for igual ou superior a três mil reais eles não podem receber bolsa [...]” (IES 3, 2019). Quando a instituição tem um candidato que atenda os pré-requisitos para recebimento da bolsa a mesma é preenchida e, nesse caso, é a cota “[...] então aí nós não temos um levantamento se ele permanece até o fim está ou não relacionada à bolsa. Não dá para a gente fazer este levantamento, pois inclusive temos poucos bolsistas” (IES 3, 2019).

Para Dazzani & Lordelo (2012), entende-se que programas são ações sistemáticas do Estado com estratégias, recursos (financeiros e humanos) e metas sociais e econômicas específicas, desenvolvidas por órgãos governamentais e dirigidas a uma dada população. Grosso modo, programas visam a impactos com maior ou menor urgência na sociedade, normalmente para corrigir distorções e problemas históricos como fome, analfabetismo, má distribuição de renda, ou para induzir mudanças e desenvolvimento social e econômico.

Elementos importantes desse processo que podem ser incorporados à análise da permanência são as questões históricas, políticas, sociais e econômicas que dizem respeito aos determinantes pessoais, institucionais e políticos, os quais, historicamente, vão construindo processos diferenciados de representações e de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade.

Política ou programas implementados para ações públicas de intervenção na sociedade não devem privilegiar os interesses dos grupos detentores do poder econômico, devem ser estabelecidos como prioritários em programas de ação universal,

que possibilitem a incorporação dos direitos sociais nos grupos e setores da classe proletária.

Em um Estado de inspiração neoliberal, as ações e estratégias sociais governamentais incidem, essencialmente, em políticas compensatórias, assistencialistas, e até em programas focalizados. Como contradição desse processo, a classe trabalhadora não usufrui do seu progresso econômico e social. Tais ações não têm o poder de alterar as relações estabelecidas na sociedade, o que mantém o grau de exploração e reprodução da acumulação capitalista.

Segundo Marx (2011, p. 25), “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

Sob essa perspectiva, pode-se pensar na luta de classes, que retrata uma polarização na disputa entre a classe trabalhadora e a burguesia nas diferentes frações, denotando contornos distintos, em cada período de governo e fases do capitalismo. Ao apenas oferecer uma política de serviços à sociedade, fica assinalado que as ações públicas estão desarticuladas com as demandas da classe trabalhadora.

Segundo Montaña (2011, p. 110), [...] “o desenvolvimento da “consciência de classe” representa o máximo de consciência possível, entendida como o conhecimento científico da realidade e dos fundamentos da vida social em uma dada época”. Todavia, é necessária a compreensão das causas dos fenômenos a partir da totalidade, superando, assim, o senso comum e a mera percepção parcial da realidade brasileira.

Sobre os elementos da não permanência, de fato afirmaram desconhecer determinadas práticas sociais, por entenderem não poder medir ou saber sobre esse processo, desconhecendo maneiras de perceber esse problema social. Mesmo que seja de alguns casos que foram mencionados como isolados ou inexistentes, a questão da não permanência é um problema de caráter social, presente não de maneira aparente, mas ocultado pela prática da negação e da sua não existência material.

As práticas do Estado brasileiro são controladas e reguladas pela avaliação para haver transparência das ações do governo e, dessa forma, ampliam-se novas estratégias para determinar e priorizar políticas com caráter de obediência a uma agenda governamental, seja pensada na permanência ou não do estudante na pós-graduação.

Tais políticas deveriam emergir de acordo com a demanda social de cada região e, conseqüentemente, de cada IES na região Centro-Oeste, que não apenas contemple

seu caráter avaliativo, mas que ultrapasse nota e eficiência de um programa, para um compromisso social na formação de novos pesquisadores sem perder a qualidade da formação. Assim, as políticas em educação, no contexto da pós-graduação, visariam ao esforço de promover intervenções que resgatassem lacunas históricas na atuação do Estado com relação à pós-graduação.

Situar a pós-graduação em educação em determinadas práticas políticas é refletir sobre o papel que os sistemas educacionais, em face das mudanças e fases do capitalismo contemporâneo, têm operacionalizado, tanto em relação à organização da produção quanto às estruturas políticas e as relações sociais globais, ou seja, a pós-graduação responde de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que promove socialmente o acesso, a uma parcela da sociedade, ao saber socialmente produzido.

Segundo Montaña (2011, p. 113),

No entanto, o grau de desenvolvimento das forças produtivas, a fase expansionista ou recessiva do capital, a existência ou não de crise, a correlação de forças sociais, o grau de consciência de classe, de organização dos trabalhadores (em sindicatos, em partidos), a articulação/desarticulação dos variados grupos de interesse, tudo isso tende a particularizar os momentos diversos no processo de luta de classes.

Refletir sobre a luta de classes sociais, no contexto do capitalismo produtivo atual, é pensar na singularidade do processo de reconquista da hegemonia pela burguesia na incorporação de elementos fascistas no discurso político e social, sendo necessário propor uma política econômica contra-hegemônica em relação ao projeto das elites. A oferta e a demanda da educação da classe trabalhadora são afetadas uma vez que obedece à seguinte lógica: o corte de gastos nos serviços públicos, as privatizações de empresas estatais e as reformas tributária e fiscal são as formas que o poder do Estado capitalista legitima suas reformas.

Em relação à oferta e à demanda das bolsas nos cursos de mestrado e doutorado nesse programa, a questão colocada aos coordenadores era: São suficientes para atender à procura? Justifique. E as respostas foram:

Isto se relaciona diretamente ao perfil dos ingressantes e a legislação vigente para preenchimento das bolsas disponíveis. Há uma alteração constante de critérios pelas Capes, relacionada diretamente as políticas de governo vigentes. Com isto em dados momentos, faltam e em outros se devolve (IES 1, 2019).

A demanda por bolsas é significativamente superior ao número de bolsas disponibilizadas, especialmente considerando o período

posterior à Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 1/2010, quando há a possibilidade de acúmulo de bolsas com salário (IES 2, 2019).

De modo geral, sim. O maior número de discentes do Programa é de pessoas com vínculo empregatício remunerado. Desse modo, não podem obter uma bolsa de estudos. As existentes atendem à demanda. (IES 3, 2019).

Não. Temos discentes á espera de bolsas (IES 4, 2019).

Observa-se que a suficiência dependerá da quantidade de cota e bolsas disponíveis para cada programa. Três respostas afirmam que a demanda por bolsas é maior, devido ao não acúmulo, por possuir vínculo empregatício ou por mudança nos critérios estabelecidos pelas CAPES. Em outra situação, a oferta não cobre a demanda, tendo estudantes à espera de bolsas.

As constantes alterações nas políticas e normas vigentes do governo federal com relação à concessão das bolsas de estudos prejudicam os estudantes, uma vez que as reformas implementadas com cortes no orçamento público que financiam as pesquisas e seus pesquisadores estão sendo ameaçadas pelo capitalismo financeiro globalizado que exclui os indivíduos e os grupos sociais dos seus direitos sociais. Assim, pode-se pensar que a pós-graduação ao mesmo tempo que reproduz as relações sociais de produção capitalista é, também, espaço de luta de classes para superar essas relações.

Com relação às políticas e ações dos programas para favorecer a permanência, foi colocada a seguinte questão aos coordenadores: O Programa de pós-graduação em educação possui políticas e ações para favorecer a permanência dos estudantes? Quais? As respostas apontadas foram:

Quando você fala de política, você fala de ações traduzidas por algum tipo de resolução, parecer, ato normativo? A nossa resolução ela é geral e ela regulamenta todo o programa, então o que está nessa resolução 1537/2017 em relação à permanência, são normas, critérios de como nós devemos atuar pra apoiar esses alunos então o que eu poderia dizer que é uma **política de apoio. Temos aqui toda uma política de apoio ao discente, de acompanhamento pela coordenação, tem toda uma abertura para escuta, pra mediação de conflitos.** Quando há impasse do orientador com o orientando, a gente procura fazer aí a gestão do processo se precisar de fazer uma troca, por exemplo: segunda chance no exame de qualificação, tem uma série de determinantes e características que está posto na própria resolução e talvez seria interessante você pegar e ler, para acrescentar aí no seu material 1537/2017. Então ali o aluno tem uma série de regras, inclusive há possibilidade de troca de orientador, acompanhamento da coordenação, segunda chance de exame de qualificação, isso, a própria bolsa. Quando ele não conclui por motivo de adoecimento, a gente faz todo um processo do histórico dele no programa e envia para a agência de fomento pra que ele não tenha que

fazer ressarcimento, então tem esse apoio também, nesse caso da doutoranda que teve doença grave que deu doença neuropsíquica teve a doença agravada pelo perigo de devolver um dinheiro que ela não tinha mais, então fomos orientados pela própria agência de fomento, todo o histórico de desempenho dela no programa, porque ela fez todas as disciplinas, teve publicação inclusive, participou de eventos todo esse processo a gente levou em conta, quer dizer o programa de mestrado e doutorado não se resume a uma tese ou dissertação, ele tem um processo de formação ali naquele tempo que ele permanece que não pode ser desconsiderado caso, ele não consiga concluir com o produto final, então a gente também faz esse tipo de apoio (IES 1, 2019, grifo nosso).

Sim. As aulas concentradas constitui uma das ações de permanência dos alunos principalmente do interior do estado. (IES 2, 2019).

O Programa por si só não tem poder para isto. O que se faz é um acompanhamento dos pós-graduandos pela Coordenação do Programa, no sentido de identificar os motivos da não matrícula ou a própria ausência nas atividades previstas. Isto ocorre em função que alguns orientadores/as nem sabem a condição de seu orientando, é neste sentido que a Coordenação intervém para saber as causas e se preciso tomar os encaminhamentos, até mesmo avisando o orientador sobre os problemas de seus orientado (IES 3, 2019, grifo nosso).

Considerando que a evasão não se constitui como um problema no PPGEduc, não há políticas ou ações voltadas para essa problemática (IES 4, 2019).

Permanência aonde? Na região? Se sim, não. Se for no curso, sim. Acompanhamento dos bolsistas pela Comissão de bolsas e dos demais discentes pela Coordenação. Suporte e atenção à saúde mental. Flexibilidade nos prazos de defesa mediante solicitação de prorrogação de prazo, quando necessário, entre outros (IES 5, 2019).

Destaca-se, por meio das respostas, que uma das IES entende a permanência dos egressos no curso como de ordem normativa, ou seja, por meio da resolução que regulamenta o programa e, na visão da IES 1, tal política é caracterizada como uma política de apoio, pois “Temos aqui toda uma política de apoio ao discente, de acompanhamento pela coordenação, tem toda uma abertura para escuta, pra mediação de conflitos.” (IES 1, 2019).

Foi citado um exemplo dessa política: “Quando ele não conclui por motivo de adoecimento, a gente faz todo um processo do histórico dele no programa e envia para a agência de fomento pra que ele não tenha que fazer ressarcimento, então tem esse apoio [...]” (IES 1, 2019).

A segunda caracterização é com relação às aulas concentradas devido ao fato de os estudantes residirem no interior do Estado. Outro fator é sobre o acompanhamento

dos pós-graduandos pela coordenação do programa, no sentido de identificar os motivos de não efetuar sua matrícula ou a própria ausência nas atividades previstas.

A questão da evasão foi colocada por um dos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* “Considerando que a evasão não se constitui como um problema no PPGEduc, não há políticas ou ações voltadas para essa problemática” (IES 4, 2019). Sendo assim não possui políticas para atender tal condição.

Em último, é realizado esse trabalho de acompanhamento com a própria comissão de bolsas da instituição e demais discentes do programa. O acompanhamento dos bolsistas, o suporte e atenção à saúde mental são realizados, na visão do coordenador, com relação à maior flexibilidade de prazos, mediante solicitação nos casos em que forem identificadas essa necessidade e prorrogação (IES 5, 2019).

O desenvolvimento de determinadas ações de cunho institucional, na visão dos coordenadores, materializa-se na forma de apoio ao estudante no que diz respeito a sua permanência no curso de mestrado e/ou doutorado. Ressalta-se que há necessidade de maior interlocução entre os estudantes e professores orientadores da Instituição, no sentido de fazer um trabalho articulado e pedagógico tendo em vista, como colocado por um coordenador, que a Coordenação realiza o acompanhamento do pós-graduando a fim de identificar problemas com relação a sua própria ausência nas atividades do programa,

Isto ocorre em função que alguns orientadores/as nem sabem a condição de seu orientando, é neste sentido que a Coordenação intervém para saber as causas e se preciso tomar os encaminhamentos, até mesmo avisando o orientador sobre os problemas de seus orientado (IES 3, 2019).

Nesse sentido, a reflexão que se propõe diz respeito à categoria mediação. Não apenas como capacidade de compreender o real, mas de modo particular como capacidade de transformá-lo, revelando as relações presentes no movimento contraditório da história.

A mediação em Marx é uma das categorias da dialética, localizada na ontologia do ser social, na qual a mediação é constituída a partir de um contexto, significa que não é isolada da sociedade, pelo contrário, é dialética e dinâmica, pois se realiza a partir do movimento, permitindo assim, a compreensão dos seus fenômenos concretos.

Portanto, as políticas e ações no contexto dos programas de pós-graduação que favorecem a permanência dos estudantes são vistas pelos coordenadores por meio de processos regulatórios da própria instituição, que realiza o papel de mediação de conflitos, flexibilização dos prazos e apoio na resolução dos problemas. Em outra

resposta, foi apontado que “Considerando que a evasão não se constitui como um problema no PPGEduc, não há políticas ou ações voltadas para essa problemática” (IES 4, 2019).

A partir da categoria mediação, por meio da questão teórica do movimento, possibilitou conhecer a realidade e dissolver a aparência fenomênica, própria da imediaticidade. Partindo dos fatos empíricos apresentados nessa pesquisa com os coordenadores sobre a questão da permanência dos egressos, assenta-se uma reflexão sobre os reais nexos lógicos que articulam os fatos, alcançando assim, a síntese de múltiplas determinações.

Para isso, foi indispensável fazer aproximações com a política, programa ou ação na pós-graduação no plano das determinações universais da realidade social. Aprender que as grandes determinações sociais, tais como relações sociais de produção, relação capital trabalho, relação entre Estado e sociedade, os determinantes para permanência, devem ser particularizadas.

Aprender que determinados processos do capitalismo estão interferindo nesse problema/fenômeno que a coordenação não conseguiu apontar. Assim, o conjunto de mediações, antes dissolvidas e ocultas, ganham significados e objetividade. Portanto, o conjunto de aproximações do real, possibilita uma visão mais ampla e profunda da realidade social, a partir da qual e na qual se concentra a intervenção da política pública social, como as estratégias para permanência, o acompanhamento do estudante durante o processo de sua pesquisa, o vínculo com os egressos entre outros elementos de análise.

Portanto, as respostas imprimiram uma direção hegemônica, ou seja, tendem a homogeneizar as relações e práticas sociais caracterizando-as de forma aparente, ou seja, sua ação enquanto sujeito histórico crítico desapropria o sentido real e crítico da política.

Conforme Oliveira (2019), as práticas gerenciais manifestam-se, portanto, na responsabilização dos gestores e dos professores pelos resultados da avaliação externa, atuação no estímulo às parcerias com os setores privados, que disputam recursos públicos, entre outros, como forma moderna de participar da melhoria da qualidade do ensino público, no sentido de contribuir para o aumento da eficácia e da eficiência que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, pois se pautaram nos fundamentos da Nova Gestão Pública.

Nessa perspectiva, as reformas dos anos de 1990 realizadas no Brasil, que se pautaram nos fundamentos da Nova Gestão Pública, com o argumento da racionalização da gestão pública, contribuíram para a diminuição da concepção de direito e da concepção de público, que nos anos de 1980 orientou o processo constituinte brasileiro (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Dale (2014, p. 07) “A maior mudança na forma do Estado é sem dúvida sua reformulação em uma forma mais parecida com o mercado, mais parecida com o mundo dos negócios, que nós chamamos mais amplamente de “nova gestão pública”.

As políticas orientadas e focadas na eficiência são conduzidas e financiadas pelo governo federal que não leva em consideração as desigualdades internas ao sistema que é muitas vezes resultante de outras variáveis e condições inerentes a classe trabalhadora como a falta de políticas e ações que favoreçam a permanência, a prioridade na Nova Gestão Pública é avaliar o mérito individual dos estudantes e programas de pós-graduação, sobre uma perspectiva homogênea e padronizada, ou seja, uma forma política institucionalizada de avaliação injusta.

Segundo Cury (2000, p. 64), “A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes”.

Compreensível a existência de dois movimentos mediadores e que podem ser visualizados na educação. A educação adequa-se como instrumento da acumulação capitalista em todos os níveis e destaca-se a pós-graduação *stricto sensu* que atua na formação de recursos humanos, porém voltados para a reprodução ampliada do capital, com o mínimo ou nenhum apoio do Estado brasileiro aos estudantes.

Como destacam Bianchetti & Martins (2018), quando os apoios institucionais previstos são insuficientes para dar conta das necessidades, são acionados os apoios extra-institucionais, informais. E fica claro nas pesquisas que o apoio é necessário e não o tendo, clara e explicitamente, na instituição, os pós-graduandos vão “tateando” e buscando outros apoios para enfrentar essa jornada. A maioria consegue. Alguns sucumbem. Ressalta-se o seguinte questionamento aos coordenadores: A concessão de bolsas aos pós-graduandos em educação nível de mestrado e doutorado favorece a permanência dos estudantes no curso? Justifique?

A primeira pergunta responde um pouco essa pergunta. É, o perfil dos alunos que vem pro PPGE são poucos que vem contando com uma bolsa de estudo pra permanência, então é muito importante que haja bolsa, a gente sempre luta para que aumente o volume de bolsas, e estimula as pessoas que não tem essa possibilidade de trabalho, **mas, é claro que ela favorece a permanência principalmente do estudante que não está empregado sem dúvida, então a concessão da bolsa é importantíssima como política mesmo**, mas a nossa cota é pequena em relação ao tanto de alunos que nós temos, então não é a maioria dos alunos que podem contar com ela. Mas atualmente a gente tem tido dificuldade de usar toda a cota, então, acabamos de devolver uma de doutorado pra PRPG porque no nosso cadastro de reserva as duas pessoas que estavam no cadastro de reserva estão de licença remunerada de empregos que pagam mais de três mil reais por mês (IES 1, 2019, grifo nosso).

Sim. Porque contribui para a sua dedicação integral ao curso e à pesquisa (IES 2, 2019).

A bolsa de estudos favorece o envolvimento dos pós-graduandos com o desenvolvimento de seus estudos e pesquisa, pois viabiliza a participação em eventos científicos e a aquisição de equipamentos e bibliografia. Também, há um comprometimento do pós-graduando bolsista com o próprio PPGEdu, que atua no desenvolvimento de pesquisas coletivas e no desenvolvimento de atividades administrativas correlatas (IES 3, 2019).

Algumas situações sim, outras nem tanto. Isto está relacionado diretamente à clareza de cada pós-graduando pela escolha do Curso. Embora assine ser conhecedor das regras dos órgãos de financiamento e da própria Universidade, passam a desenvolver, depois de começar a receber a bolsa, a crítica de que o valor não é suficiente, é muita exigência para produzir artigos o que compromete a qualidade de sua formação, na medida em que não se responsabiliza pela mesma e lida pelo sentimento de vítima, comprovando de certa maneira, a irresponsabilidade consigo mesmo (IES 4, 2019, grifo nosso).

Sim, uma vez que atribui mérito acadêmico, valorizando a dedicação e a competência, e apoia os discentes a darem continuidade a sua formação (IES 5, 2019).

O primeiro motivo, segundo as respostas dos coordenadores dos PPGE com relação à permanência do estudante relacionado à bolsa de estudos, é o perfil dos estudantes, pois segundo a IES 1 são poucos que vêm contando com uma bolsa de estudo para permanência, é muito importante que haja bolsa, mas é claro que ela favorece a permanência principalmente do estudante que não está empregado, sem dúvida, então a concessão da bolsa é importantíssima como política.

Segundo apontamento, é a dedicação integral, a aquisição de materiais bibliográficos, a participação em eventos, o comprometimento com as pesquisas e grupos de estudos e pesquisa do qual é integrante que favorecem, mas há casos em que

não, os motivos apontados foram que o valor não é suficiente e o que contribui para isso é a exigência de produção, o que afeta na qualidade de sua formação e posterior vitimização.

O terceiro, é que a bolsa de estudos favorece o envolvimento dos pós-graduandos com o desenvolvimento de seus estudos e pesquisa, pois viabiliza a participação em eventos científicos e a aquisição de equipamentos e bibliografia.

Bianchetti & Martins (2018, p. 01) afirmam que,

A condição de permanência e outros aspectos que envolvem o estudante está apresentando desafios teóricos que precisam ser enfrentados a fim de entender esse fenômeno complexo e pouco explorado, que é o sofrimento, a desistência e no limite a assunção de atitudes extremas por parte do discente para manter-se na PG. Que fatores vinculados aos estudantes – aspectos psicossociais – e que induções institucionais (fluxo, Tempo Médio de Titulação, vinculação avaliação-financiamento, produtivismo e “capitalismo” acadêmico, entre outros) estão provocando este movimento de ou não do pós-graduando? Como entender e ajudar o discente desse nível a passar, sem traumas, por essa “odisseia de uma fase de vida”?

São muitas as perguntas, para pensar na condição de permanência do estudante na pós-graduação. Partindo da consideração de que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* constituem um lugar privilegiado de produção do conhecimento, dada à centralidade que a pesquisa científica deve neles assumir, os resultados das políticas de pós-graduação vêm influenciando a complexidade e a dinâmica dos próprios programas de pós-graduação, ao mesmo tempo em que recebe influências deles.

Este estudo possibilitou responder de que forma a bolsa de estudos concedida e financiada pela CAPES é percebida pelos coordenadores de programas de pós-graduação pesquisados da região Centro-Oeste, tomando-se cinco universidades federais como locus. É possível considerar que os programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste desenvolvem suas atividades com boa estrutura e um quadro permanente de docentes, porém é preciso considerar que o pós-graduando deve cursar disciplinas, integralizar créditos e proceder à qualificação e à defesa o que, pode consumir mais tempo que para a pesquisa em si.

Há, aqui, uma contradição, o estudante ao ingressar no curso de pós-graduação de mestrado ou doutorado tem prazo estabelecido para sua conclusão de 24 e 48 meses respectivamente. Nesse período, deve realizar as disciplinas obrigatórias, publicar, participar de eventos científicos, pesquisar, qualificar e defender. Tal movimento de

produtividade existente na pós-graduação *stricto sensu* está associado ao efeito que o capital produz, ou seja, o chamado efeito imediatista do trabalho, pois o trabalho intelectual e acadêmico tem suas características contrárias ao trabalho produtivo. Tal perspectiva entende a educação como mercadoria, o que interfere nas etapas da qualidade da pesquisa, no modo de pensar, refletir e questionar a realidade social.

Destaca-se que as afirmações dos coordenadores dos programas e pós-graduação em educação divergem, em parte, do que os egressos mencionaram em suas respostas na relação entre a bolsa de estudos e a permanência no curso. Assim, cada um dos coordenadores apontou elementos que consideram importantes.

Sobre a bolsa, o coordenador da IES 1 mencionou que “[...] é claro que ela favorece a permanência principalmente do estudante **que não está empregado sem dúvida**, então a concessão da bolsa é importantíssima como política mesmo” (IES 1, 2019, grifo nosso). A IES 2 corroborou acrescentando que “Sim. Porque contribui para a sua dedicação integral ao curso e à pesquisa” (IES 2, 2019). O coordenador da IES 3 entende que “A bolsa de estudos **favorece o envolvimento dos pós-graduandos com o desenvolvimento de seus estudos e pesquisa**, pois viabiliza a participação em eventos científicos e a aquisição de equipamentos e bibliografia” (IES 3, 2019, grifo nosso).

Esses três docentes e coordenadores da área da educação revelaram seu entendimento indicando objetivamente que, segundo a IES 1, a bolsa favorece a permanência de pós-graduandos que se encontram desempregados, a IES 2 menciona a possibilidade de dedicação ao curso e a pesquisa e, por último, a IES 3 afirma que contribui para o desenvolvimento de sua pesquisa, pois abre espaço para que o mesmo tenha acesso a eventos científicos e material bibliográfico.

É possível identificar, nessas falas, que determinados perfis de estudantes estão relacionados à sua permanência no curso, como o estudante desempregado que assim pode ter direito a bolsa. Foram discutidos muitos aspectos com relação aos determinantes da permanência dos egressos e, segundo as afirmações deles, a bolsa favoreceu a permanência e conclusão de bolsistas. Com relação ao não bolsista, as afirmações foram de ordem desfavorável como dificuldade financeira, falta de tempo, conciliação entre trabalho, estudo e família, penoso, dívida, empréstimo, ajuda, ausência e participação nos eventos e até impossibilidade de pesquisa.

Nesse espaço, os pós-graduandos precisam de visibilidade e, segundo duas afirmações de coordenadores, a bolsa pode favorecer a permanência, a exemplo, em

“Algumas situações sim, outras nem tanto. Isto está relacionado diretamente à clareza de cada pós-graduando pela escolha do Curso”. [...] (IES 4, 2019).

Determinados parâmetros de produção e pontuação, exigidos pela CAPES dos estudantes no curso da pós-graduação, desencadeiam determinados problemas de ordem psicológica e ser “vítima” não materializa uma condição e, sim, um estado momentâneo. “O mal-estar na PG é causado, entre outros fatores, pelo desencontro de expectativas entre os pós-graduandos e aquilo que encontram e precisam adotar na/a ambiência dos programas de PG.” (BIANCHETTI, MARTINS, 2018, p. 03).

A seguinte fala de coordenador, ao trazer a questão sobre o mérito acadêmico, abre um espaço de diálogo: “Sim, uma vez que atribui mérito acadêmico, valorizando a dedicação e a competência, e apoia os discentes a darem continuidade a sua formação” (IES 5, 2019).

Em sua visão, a bolsa tem uma concepção de mérito, valorizando o estudante para sua formação e maior dedicação, mas o que foi evidenciado na fala dos egressos não foi a valorização da meritocracia e, sim, a sua sobrevivência na inserção no mundo acadêmico da pós-graduação por meio das questões pessoais (saúde física e mental), questões nas relações sociais (apoio da família, cônjuge, fonte de apoio, amigos, relação orientando e orientador) e as questões institucionais (política de bolsa, acompanhamento da coordenação, grupos de estudos, iniciação científica, vínculo com a graduação, secretaria acadêmica e ambiente institucional).

Na perspectiva da classe burguesa, a educação é veiculada a uma concepção em que os indivíduos são valorizados e qualificados pela ocupação profissional nas atividades da vida econômica e por meio do sistema meritocrático.

No exemplo das respostas dos coordenadores de programas de pós-graduação em educação das IES investigadas, percebe-se que os seus discursos possuem uma aproximação com a narrativa burguesa. Mesmo admitindo problemas de determinada ordem econômica, utilizam, na sua exposição, o termo mérito acadêmico: “[...] a evasão não se constitui como um problema [...]”, ou “[...] a maior parte dos alunos que ingressam são trabalhadores da rede pública, municipal, estadual e federal. Então, quando eles veem a maior parte deles é veem com licença de trabalho [...]”. “No PPGE, não há desistência de bolsistas no curso de Mestrado e Doutorado. As exceções são devido à oportunidade de emprego” (IES 4, 2019); “O percentual de evasão neste

programa é insignificativo”, “Falta de saúde, mudança de local (cidade), por concurso público ou interesses particulares” (IES 1, 2019).

Alguns desses exemplos mostram que a utilização e o uso das expressões que neguem a existência de uma questão social revelam, portanto, um duplo caráter antagônico e progressivo. Antagônico, pois decorre da própria relação social que lhe é disfarçado, o capital se contrapõe ao estudante trabalhador e o reproduz reiteradamente como abandonou, desligou, desistiu e evadiu. O capital é, por outro lado, progressivo, porque seu objetivo, a valorização máxima, supõe mecanismos de exploração máxima das forças produtivas e, portanto, a acumulação máxima.

Segundo Lukács (1970), a sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção. Portanto, as categorias, que expressam suas relações e que possibilitam a compreensão da sua estrutura, permitem, ao mesmo tempo, sua entrada na estrutura e nas relações de produção de todas as formas históricas de sociedade, e dos elementos com os quais a sociedade burguesa foi construída, e dos quais traz consigo resquícios, ainda não superados, daquilo que estava apenas esboçado e que tem desenvolvido em toda a sua configuração social, cultural, política e econômica etc.

O papel da contra-hegemonia da educação não nega o caráter determinante da estrutura econômica. Pelo contrário, nas relações de dominação, nesse contexto, a educação só contribui efetivamente para a reprodução das relações sociais e sua consolidação, pois são elementos mediadores entre a estrutura econômica capitalista e a conquista de um espaço transformado em forças produtivas.

Os coordenadores, enquanto profissionais da educação e sujeitos críticos, carecem do entendimento real do movimento da política de permanência na pós-graduação *stricto sensu* como fenômeno que não está isolado ou dividido. O que está aparente ao não bom desempenho do egresso é visto, hegemonicamente, como evasão, mas as dificuldades para conclusão no curso não periódicos foram identificadas na perspectiva dos coordenadores como um impedimento. Entender a lógica da permanência no contexto contemporâneo é atribuir o papel da universalidade e particularidade como parte desse desenvolvimento mediador, sem isolar os determinantes sociais, institucionais e pessoais para a permanência como um processo contraditório dos interesses do capital.

Como descreve Warde (2002, p. 254),

Para além disso, registrar o mal-estar de ver as atividades de orientação convertidas em gerenciamento dos procedimentos práticos e de aplicação técnica; de ver o tempo escoando-se com disputas por recursos financeiros e com o preenchimento de formulários que permitem atestar não competências cognitivas, mas habilidades de controle e administração.

A especificidade do ser coordenador/a de PPGE é destacada na pesquisa de Bianchetti (2009), parte-se do pressuposto de que a práxis de um coordenador de PPGE guarda relação de proximidade com a do orientador de teses e dissertações, que, embora situada mais no campo acadêmico-pedagógico, vem também sendo atingida por questões de outra natureza.

A pesquisa realizada apresentou que os coordenadores dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste identificam as condições de permanência dos egressos com quase 100% de aproveitamento, salvo as exceções de não conclusão do curso, dada a heterogeneidade de algumas situações que materializa a não permanência de alguns estudantes na pós-graduação existem determinadas condições que evidenciam tal questão.

A principal contribuição é o fato de o estudo sistematizar, com base nas categorias do materialismo dialético, os determinantes do processo de permanência de mestrandos e doutorandos aos cursos de pós-graduação de forma universal, particular e regional. A inserção da pesquisa na pós-graduação é referência empírica para elaboração de outras questões relacionadas às universidades públicas.

O estudo desenvolvido, por sua vez, tem seu valor material imposto por limites e possibilidades de um tempo histórico e de seu contexto geopolítico. A permanência acadêmica na pós-graduação em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste, deve ser defendida enquanto política pública de direito social, financiada pelo Estado e qualquer tentativa de ameaça à educação como bem público deve ser questionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa (DAZZANI; LORDELO, 2012, p. 19).

A tese de doutoramento visou imprimir, a partir de uma leitura dialética, a permanência de estudantes caracterizados e compreendidos como sujeitos egressos dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado dos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste. A finalidade foi analisar os determinantes da permanência de acordo com as respostas dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* entre 2009 e 2019.

A análise não pode desconsiderar que o modelo econômico vigente é capitalista. Desse modo, tem-se, no Brasil, “[...] um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir, na sua estrutura e funcionamento, as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista.” (BIANCHETTI, 1997, p. 78).

Nesse sentido, entender as práticas educacionais dos programas de pós-graduação e dos egressos das universidades públicas brasileiras, é compreender o papel da política na sociedade capitalista em sua totalidade social. As políticas públicas de ampliação à permanência na pós-graduação *stricto sensu* são parte de um projeto de desenvolvimento e integram a política de Estado, em curso nesse momento histórico, com suas contradições e reproduções.

É necessário, então, um olhar mais atento acerca das condições de permanência na Pós-Graduação, a fim de gerar um movimento que leve à compreensão e desenvolvimento de formas de ajudar o discente desse nível a passar, sem traumas, por essa “odisseia de uma fase de vida” (ARAÚJO, 2006).

Foram desenvolvidos instrumentos de pesquisa para compreender a permanência, que, por sua vez, está localizada nas relações sociais, classe social, educacionais, econômicas, institucionais e culturais da sociedade capitalista. Assim, foram discutidos os resultados da pesquisa com base nas categorias analíticas do método marxista, ou seja, a contradição, reprodução, hegemonia, totalidade e mediação, na quais foi encontrado nexos teórico para interpretação da realidade investigada.

Visando contribuir para a compreensão dessa questão, realizou-se, nesta tese, uma análise teórica metodológica dos principais aspectos determinantes que aparecem

nas respostas dos egressos bolsistas e não bolsistas dos Programas de Pós-graduação em educação das Universidades públicas federais localizadas na região Centro-Oeste sobre a complexidade da permanência e titulação nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado em educação. Esses programas, já consolidados no país, são tomados como casos significativos da pós-graduação em educação no Brasil.

As políticas de permanência na pós-graduação *stricto sensu* são entendidas como políticas públicas de caráter social, desenvolvidas num determinado contexto histórico social por meio de programas institucionais desenvolvidos pelo Estado de natureza histórica e universal, que expressa sua singularidade no âmbito do sistema capitalista no contexto dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* por meio da concessão de bolsa de estudos com recurso financeiro oriundo de agência de fomento à pesquisa científica, a CAPES, agência do Estado.

Nesse processo, foi importante contextualizar a lógica das contradições por meio do Estado brasileiro a partir das políticas de pós-graduação *stricto sensu* em curso no movimento histórico e dialético da permanência de egressos bolsistas e não bolsistas titulados.

O principal discurso sobre a educação no governo de FHC estava alinhado às propostas com o setor privado, terceirizando serviços na universidade pública, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado, representou uma política gerencial, tendo como base a eficiência dos resultados, o que resultou na desresponsabilização do Estado no fomento às pesquisas e financiamento do setor público ao mesmo tempo responsabilizando o maior investidor o setor produtivo, mas sua presença como indutor, controlador e financiador das pesquisas de interesse das empresas foi fundamental para a implementação da política.

O Estado brasileiro a partir do contexto histórico e político marcado ideologicamente por políticas de cunho neoliberal no governo de FHC entre 1995 e 2002, “[...] desenhou-se um novo projeto pedagógico para a educação superior brasileira, consonante com as novas demandas do capital internacional e com as recomendações de organismos multilaterais” (FERREIRA, 2012, p. 459).

A política do Estado neodesenvolvimentista de Lula na pós-graduação *stricto sensu* esteve articulada às metas e estratégias do PNE (2001-2010) e do PNPG (2005-2010), alinhada ao desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país, o que sustentou os diferentes projetos nacionais do Estado desenvolvimentista fortalecendo as políticas de Estado e governo concomitantemente.

No governo Lula entre 2003 e 2011 e da presidenta Dilma entre 2011 e 2016 mesmo o Estado neodesenvolvimentista e o discurso sobre a educação superior como um bem público houve aprofundamento do público e privado, porém, com novas regulações nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do Banco Mundial.

A pós-graduação no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), apresentou alguns elementos de destaque, por exemplo, a ênfase dada aos programas de fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica em curso, na proposta do programa de governo da ex-presidenta Dilma no 1.º mandato. A partir do seu 2.º mandato, suas propostas tiveram como fundamento o Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), e implementado durante o seu governo e em curso. Uma análise da situação da pós-graduação à época evidencia que esse PNE buscou sistematizar os principais projetos educacionais concretizados desde o PNE (2001-2010) anterior.

O governo de Michel Temer entre 2016 e 2018 abriu precedentes para implementação de políticas com caráter antidemocrático e com total retrocesso. “Michel Temer apenas iniciou o processo de recalibração do padrão de acumulação. Objetivando seguir na mesma agenda regressiva, sem alternativas exequíveis e realistas, o bloco no poder convergiu no apoio à candidatura de Jair Bolsonaro” (LEHER, 2019, p. 04).

Os acontecimentos históricos, políticos e sociais que estiveram presentes nas políticas da pós-graduação *stricto sensu* da educação superior explicam como a conjuntura política e social dos governos dos ex-presidentes brasileiros FHC, Lula, Dilma e Michel Temer foram determinadas por contradições, reprodução, projetos hegemônicos, conflitos sociais por meio da luta de classe entre proletariado e a burguesia.

O trabalho com as categorias exige entender e pensar em uma perspectiva que leva em consideração novos processos, realidades e novos fenômenos, que não foram necessariamente expostos na construção clássica da teoria marxista, a exemplo as políticas de permanência, as categorias se adaptam às condições concretas de cada tempo histórico, o que exige entender a dinâmica do desenvolvimento dessa política no contexto do Estado e da sociedade capitalista.

Nesse aspecto, entende-se a teoria marxista como uma teoria social, ou seja, voltada para consolidação e investigação da sociedade burguesa com objetivo de investigar sua estrutura e sua dinâmica fundada no modo de produção capitalista como objeto de investigação.

Neste trabalho, foram analisados os dados de pesquisa de acordo com a metodologia do materialismo histórico-dialético para compreender o objeto anunciado a partir das determinações que expressam o movimento da pós-graduação *stricto sensu* exposto nas categorias de análise: contradição, hegemonia, mediação, reprodução e totalidade.

Desse modo, foi realizado um movimento de identificação das possibilidades dessas categorias analíticas como instrumento de compreensão e definição de determinados fenômenos existentes na questão social em suas múltiplas determinações com a permanência.

Além disso, foram mostradas, nesse conjunto de informações, contradições inerentes a esse processo em que o Estado brasileiro aparece como produto da sociedade civil, pois reproduz e legitima o interesse da classe dominante.

A questão da não permanência e titulação dos discentes que abandonam, desistem ou são desligados do curso e do programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é o retrato de que as políticas públicas de expansão no país devem considerar o contexto universal e não interesses singulares de uma classe, pois a lógica neoliberal é esvaziar o sentido político e diminuir o espaço da democracia na sociedade capitalista.

Segundo Cury (1985), na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social. A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação.

A hegemonia na sua relação com a educação trata-se de uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais, através das agências Estatais ditas públicas e privadas da sociedade civil.

Os resultados mostraram que a política pública social institucionalizada por meio de um programa do governo federal na concessão de bolsa de estudos no contexto brasileiro nos programas de pós-graduação *stricto sensu* é determinada pela lógica do Estado capitalista, pois decorre de interesses elitistas, particulares e dominantes associados a interesses econômicos e políticos de determinadas frações de classe que estão no bloco de poder.

A CAPES é apresentada enquanto agência reguladora das bolsas e, em uma perspectiva histórica, o seu real tensionamento de uma política de distribuição e

concessão de bolsa via Programa de Demanda Social – PDS, cuja forma de regulação e distribuição encontra-se normatizada. Antes não havia legislação ou regulamento dessa atividade na agência, as bolsas eram distribuídas conforme a necessidade e demanda.

Identificou-se que a política de expansão da pós-graduação, no período que sucedeu à criação da CAPES, teve um papel determinante no crescimento dessa agência estatal, pois o Estado capitalista incentivou o financiamento para produção do conhecimento. Tal processo é complexo e contraditório, pois a política institucional dos programas de bolsas está relacionada à política econômica do Estado brasileiro cujo processo é intensificado pela lógica de reprodução e acumulação do capital.

Pode-se afirmar que as políticas indutoras de financiamento das bolsas para a pós-graduação *stricto sensu* reconduziram o papel do Estado como agente indutor dessa atual etapa de expansão tecnológica via parceria setor privado. Tais políticas são viabilizadas via uso do recurso público em favor do capital, sob o discurso ideológico de investimentos para “melhoria” e “qualidade” da pós-graduação e da produção do conhecimento no crescimento da distribuição das bolsas e, esse, sob o viés de equilibrar e reduzir as desigualdades existentes na divisão das cotas entre os programas de pós-graduação, cuja contradição concentra-se na dinâmica de sua distribuição em favorecimento da expansão lógica do capital.

Cabe destacar elementos que possibilitem a sistematização de um conhecimento dialético acerca da permanência na pós-graduação *stricto sensu* em educação localizada na região Centro-Oeste, com base nas respostas dos egressos e coordenadores de sentido a esta tese.

O estudo trouxe uma abordagem que problematiza a relação entre o nacional e regional na política de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Alves (2003), os termos nacional e regional são expressões, em escalas diferentes, do singular.

O universal corresponde ao movimento dado pelas leis da totalidade, isto é, da sociedade capitalista, enquanto o singular cinge o locus em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador etc. (ALVES, 2003). Portanto, segundo o autor o universal e singular são intrínsecos, e os objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade na sua totalidade.

A partir da interpretação do conhecimento histórico, científico e dialético, buscou-se o entendimento acerca das categorias de análise, a contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia que constituíram a principal fundamentação nas

suas respectivas relações com o modelo de regulação do Estado brasileiro no contexto do sistema capitalista.

Desse modo, foi realizado um movimento de identificação das possibilidades dessas categorias analíticas como instrumento de compreensão e definição de determinados fenômenos existentes na questão social, em suas múltiplas determinações, quais sejam, nas relações de Estado, sociedade, homem, política, economia, educação e permanência, onde por sua vez, objetiva a luta de classes como motor da história dos homens.

As oportunidades de acesso a uma bolsa de estudos e a permanência no curso na pós-graduação *stricto sensu*, apresentada nesta pesquisa, mostra a fragilidade do movimento dessa política nesse processo de contradição, na própria análise do programa e nas respostas dos egressos reforçam sua posição crítica na afirmação da indisponibilidade de bolsas de estudos para todos os interessados, ou seja, a própria falta de investimento público do governo federal, acrescido das dificuldades da própria permanência no curso e os critérios de seleção e desempenho ao longo do curso estão relacionados ao princípio meritocrático.

Os relatos dos egressos é possível compreender que o vínculo institucional seja por meio de uma comunidade de referência, grupo de estudos tanto intelectual como social, são aspectos que contribuem para permanência, a falta do mesmo leva o estudante a se dedicar e pesquisar de forma isolada, os programas de pós-graduação institucionalizados culturalmente é fundamental para permanência do estudante.

A pesquisa apontou que partes dos pós-graduandos não tiveram conhecimento sobre ações de permanência na instituição. A falta de conhecimento dos pós-graduandos com relação às normas e expectativas do programa; de informação prévia sobre a existência de programas, bolsas, ações e políticas de apoio ao estudante colocam em risco sua permanência e conclusão no curso.

Com relação ao tempo de dedicação aos estudos e às exigências com relação à frequência obrigatória em eventos, participação em grupos de estudos e pesquisas, publicação e cumprimento das obrigações institucionais. Tais situações evidenciam as contradições desse processo, que requer anos de estudos e dedicação integral do ingressante, o que interfere na permanência do egresso, pois estão relacionados com os custos de modo geral, sendo, dessa forma, identificada a categoria de ordem pessoal.

Entre os determinantes relacionados à categoria institucional, os estudantes egressos relataram diversas situações que materializam essa categoria. Podem ser

mencionados como exemplos, na concepção dos egressos, a gratuidade do curso, incentivo e compreensão do orientador/a, coordenação, somados aos esclarecimentos da secretaria do programa com relação a prazos para conclusão, disciplinas cursadas, créditos, a bolsa de estudos, o apoio que alguns tiveram referente à participação em eventos científicos, a disponibilidade de computador, o acolhimento, a atenção por parte da instituição, a assistência à moradia em um caso isolado, o próprio apoio dos colegas do grupo de pesquisa e até a participação do orientador como fiador como elementos indicativos institucionais que contribuíram para a permanência e conclusão.

Como colocado no relato dos egressos, dentre os aspectos pessoais que determinaram sua permanência destacam-se: a determinação em obter o título, pura força de vontade, rede de apoio familiar e amigos, compreensão dos familiares e amigos por estar no casamento, pagamento das despesas pelo cônjuge, vontade e necessidade de titulação, determinação, interesse pessoal pelo curso, além do anseio em aperfeiçoar a aprendizagem.

Na questão trazida pelos egressos sobre os aspectos das relações sociais se destacaram: a inclusão social e a presença de vínculos sociais como família, amigos e orientador/a, ou seja, um conjunto de determinantes e práticas sociais que contribuíram para a permanência. Em contrapartida, outros egressos alegaram desconhecer qualquer apoio e mesmo mencionar qualquer prática institucional, pois não sabiam afirmar se existia de fato uma política de acompanhamento.

Na categoria totalidade, cuja problemática insere-se neste estudo, são identificados os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere, os egressos. A educação, em seu movimento universal, particular e singular traz diferentes práticas, normas, leis, entre outros complexos que legitimam e legalizam sua função específica.

As dimensões baseadas nos aspectos da história, economia, política, educação e cultura foram identificadas, neste estudo, e devem ser entendidas como elementos do universal que estão articulados com as determinações da totalidade concreta, somadas às condições de vida, social, cultural e geográfica dos egressos.

Para tanto, a reprodução não acontece somente nos locais envolvidos com os meios de produção, mas em toda a esfera da vida social, educacional e na pós-graduação. Para Cury (2000, p. 42), “[...] a reprodução é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação”.

Então, essa categoria é compreendida, nesse contexto, como fundamental, à medida que é necessário, ao sujeito egresso, identificar quando seu trabalho científico o está embasando enquanto ser social, e quando sua relação está sendo apenas baseada na reprodução de uma hegemonia ideológica que contribui para a manutenção do capital e não para sua consciência crítica e contra-hegemônica.

As práticas de determinadas ações, políticas e programas do Estado brasileiro levam ao entendimento de que tais questões estão relacionadas às estratégias de hegemonia e reprodução do capital, as categorias auxiliaram a compreender o sentido e significado da política pública social, pois identifica que as forças políticas organizadas interferem na configuração e resistência à determinada política pública de caráter social.

A pesquisa identificou que os egressos vivenciaram a pressão por cumprimento dos prazos, disciplinas obrigatórias, qualificação e o tempo para pesquisa. São processos que nos últimos anos estão sendo modificados e tornados mais exigentes e rigorosos, o que faz com que o egresso enfrente dificuldades para permanecer no curso e concluir, ou seja, a pós-graduação está permeada pela lógica produtivista e quantitativa de avaliação próxima à produção de mercadoria. Sua perversidade afeta e fragiliza a formação de mestres e doutores na atualidade, trazendo, como efeito, a competitividade entre indivíduos e instituições, o que denota as contradições que o sistema capitalista produz.

Com base nos depoimentos dos egressos e no contexto em que a permanência está sendo problematizada, confirma-se a tese de que a bolsa de estudos na pós-graduação *stricto sensu* em educação favorece a permanência e conclusão dos estudantes. É uma política institucional e educacional que, na prática social, atua como um instrumento político do Estado que contribui significativamente para a titulação de mestres e doutores na educação.

Cabe destacar que a política de bolsa é uma ação estratégica que deve ser potencializada pelos programas de pós-graduação, pois consiste em uma prática acadêmica complexa e pouco investigada, isto é, a permanência dos estudantes egressos na pós-graduação em educação, a rigor, não pode deixar de considerar, nesse processo, os determinantes pessoais, institucionais e que as relações sociais formam um conjunto de elementos que tem como resultado material a permanência e conclusão na pós-graduação em educação, na contramão desse sistema excludente dos direitos sociais.

Evidenciam-se nas respostas dos egressos não bolsistas, com relação a sua permanência e conclusão no curso, as principais dificuldades encontradas nesse

percurso acadêmico, que consistiram em conciliar o trabalho com as demandas do curso, o tempo de dedicação aos estudos foi menor, o que prejudicou suas relações emocionais como divergências conjugais, separação, alta carga de trabalho, atendimento psicológico, ajuda financeira, dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo, despesas em eventos, materiais de aquisição, dificuldade de ações da pesquisa relacionadas ao resultado final de sistematização da conclusão e andamento da pesquisa. Parte desse processo percebido pelos egressos foi à falta do recebimento da bolsa, pois, na visão deles, poderiam ter mais tempo para os estudos e pesquisa. Nesse sentido, os motivos pessoais foram determinantes para sua permanência e conclusão no curso.

Entre a intenção de um estudante que pretende ingressar na pós-graduação e seu efetivo ingresso encontra-se um importante obstáculo a transpor, relacionado à situação de trabalho. Com relação aos egressos que estavam no mercado de trabalho concomitantemente ao curso, pôde-se perceber uma pauperização do direito social no atendimento da classe trabalhadora e dos recursos recebidos, pois, segundo as respostas analisadas, eles mencionaram a necessidade do recurso financeiro.

Nos depoimentos dos egressos não bolsistas, percebe-se uma necessidade histórica no atendimento aos egressos para além da questão financeira. No sentido de identificar suas principais dificuldades, alguns tiveram que tomar determinadas decisões para prosseguir e permanecer no curso diante das dificuldades financeiras, da obrigatoriedade com as disciplinas e compromisso com o curso e sua sobrecarga no contexto familiar e trabalho.

Destaca-se que as afirmações dos coordenadores dos programas e pós-graduação em educação divergiram em parte do que os egressos mencionaram em suas respostas na relação entre a bolsa de estudos e a permanência no curso. Assim, cada coordenador apontou elementos que, na sua perspectiva, contribuiriam para permanência no curso.

A política de bolsa de estudos para a permanência do estudante e o perfil dos estudantes somou como motivo apontado na resposta do coordenador (a) da IES 1, pois, segundo a sua fala, são poucos os estudantes que contam com uma bolsa de estudo para permanência: “[...] é muito importante que haja bolsa, mas, é claro que ela favorece a permanência principalmente do estudante que não está empregado sem dúvida, então a concessão da bolsa é importantíssima como política”.

A partir da categoria mediação, por meio da questão teórica do movimento, foi possível conhecer a realidade e dissolver a aparência fenomênica, própria da

imediatividade. Os dados empíricos, apresentados nesta pesquisa pelos coordenadores sobre a questão da permanência dos egressos, provocaram uma reflexão acerca dos reais nexos lógicos que articulam os fatos, alcançando assim, a síntese de múltiplas determinações.

Portanto, as respostas imprimiram uma direção alienante, ou seja, tendem a homogeneizar as relações e práticas sociais caracterizando-as de forma aparente, ou seja, sua ação enquanto sujeito histórico crítico desapropria o sentido real e crítico da política. Como exemplo identificou-se, na resposta da IES 1 (2019), que a política de permanência no programa é caracterizada por meio de normas e critérios que são estabelecidos na resolução do curso como uma política de apoio, e que a coordenação realiza o acompanhamento do estudante, com abertura para escuta e mediação de conflitos, troca de orientador e uma segunda chance de exame de qualificação para quem é bolsista.

Os coordenadores, enquanto profissionais da educação e sujeitos críticos, fazem parte do capitalismo dominante, que busca garantir suas condições de existência, a agenda neoliberal tem orientado as políticas educacionais e as reformas gerencialistas da educação pública têm produzido impactos variados e apropriações diversas nos diferentes espaços da pós-graduação. O entendimento real do movimento da política de permanência na pós-graduação *stricto sensu* deve ser entendido como fenômeno que não está isolado ou dividido.

O princípio meritocrático supõe igualdade de acesso às mesmas oportunidades, porém, quando o estudante não possui bom desempenho acadêmico é visto hegemonicamente como estudante evadido. “Nos países ricos e modernos, o princípio meritocrático da igualdade de oportunidades foi progressivamente implantado com o alongamento da escolaridade obrigatória comum e considerável abertura do ensino secundário e superior” (DUBET, 2004, p. 541).

Esta concepção meritocrática se esbarra nas dificuldades dos egressos para conclusão no curso. Entender a lógica da permanência no contexto contemporâneo é atribuir o papel da universalidade e particularidade como parte desse desenvolvimento mediador, sem isolar os determinantes sociais, institucionais e pessoais para a permanência, visto como um processo contraditório aos interesses do capital.

Alguns dos depoimentos dos coordenadores mostram que a utilização e o uso das expressões que neguem a existência de uma questão social e revelam, portanto, um duplo caráter antagônico e progressivo. Antagônico, pois decorre da própria relação

social em que é disfarçado, ou seja, o capital se contrapõe ao estudante trabalhador e o reproduz reiteradamente como “abandonou”, “desligou”, “desistiu”, “evadiu”. O capital é, por outro lado, progressivo, porque seu objetivo, a valorização máxima, supõe mecanismos de exploração máxima das forças produtivas e, portanto, a acumulação máxima.

Espera-se que os resultados desta tese possam estimular o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas visando à construção de políticas públicas de Estado com vistas à permanência do estudante na pós-graduação *stricto sensu* como objetivo a ser alcançado e implementado no decorrer do processo formativo.

Dentro dessa perspectiva, para os estudos futuros sugere-se desenvolver entrevistas junto a esses egressos para melhor enfoque e/ou aprofundamento de dados com relação ao mercado de trabalho; trajetória profissional e perfil socioeconômico; a internacionalização, realizar pesquisas similares envolvendo docentes, funcionários técnico-administrativos, operacionais e equipes de gestão; ampliar a pesquisa para outras áreas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especialização *lato sensu*; desenvolver investigações comparativas, estabelecendo parcerias com outros programas nacionais e internacionais de educação; além da implantação imediata de um sistema de acompanhamento e comunicação visando à continuidade da relação dos titulados com a instituição e desenvolver pesquisas com bolsistas do Programa de Doutorado-sanduíche no exterior – PDSE.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

AFONSO, M. R.; FRANCO, M. R.; RAMOS, M. G. G.; GARCIA, T. E. M.; RIBEIRO, J. A. B. Políticas de Pós-graduação: um estudo sobre a expansão, qualidade e interdisciplinaridade. Seminário Internacional de Gestão Universitária. In: **Anais... XIII Colóquio de Gestión Universitaria en Américas Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**. Montevideo, 2013.

ALMEIDA, Mansueto. O Novo Estado Desenvolvimentista e o Governo Lula. **Economia & Tecnologia** - Ano 07, Volume Especial, p. 69-89, 2011.

ALVES, G. L. Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Uniderp, 2003.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. Nelson Cardoso Amaral. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2003a.

_____. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009b. p. 113-146.

_____. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016c.

_____. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2017d, v. 22, n. 71. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

ANPG. **Série exclusiva ANPG – mapeamento nacional de bolsas da Capes**. 2020. Acesso em: 04 jun. 2021. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/16/07/2020/mapeamento-nacional-de-bolsas-da-capes/>>.

_____. **Novo modelo de distribuição de bolsas da Capes aprofunda desigualdades regionais**. 2020. Acesso em: 04 jun. 2021. Disponível Em: <<http://www.anpg.org.br/15/06/2020/novo-modelo-de-distribuicao-de-bolsas-da-capes-aprofunda-desigualdades-regionais/>>.

_____. **O reajuste das bolsas de pós-graduação é urgente e necessário**. 2019. Acesso em: 04 jun. 2021. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/04/02/2019/o-reajuste-das-bolsas-de-pos-graduacao-e-urgente-e-necessario/>>.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS (ANPG). **O reajuste das bolsas de pós-graduação é urgente e necessário**. 2019. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/04/02/2019/o-reajuste-das-bolsas-de-pos-graduacao-e-urgente-e-necessario/>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ANDIFES. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES (Org.). – UFU, PROEX: 2012.

ANDIFES. **Comissão Especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, p. 01-134, 1996.

AGÊNCIA BRASIL. **Capex torna mais rígida avaliação de cursos de pós-graduação**. Brasília, Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br>> Acesso em: 03 jun. 2022, 2018.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educ. Tecnol.** Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**. Formas Históricas. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 2010, n. 80. p. 71-96. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000200004>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ARAÚJO, Emília Rodrigues. **O doutorado**. A odisséia de uma faz de vida. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais** (Org.). Maria Cecília Roxo Nobre Barreira, Maria do Carmo Brant de Carvalho. - São Paulo: LEE/PUC-SP, p. 43- 56, 2001.

AZEVEDO, Janete de Lins. **A Educação como Política Pública. Polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados. 1997.

BIANCHETTI, Lucídio; MARTINS, Francini Scheid. Discente da pós-graduação *stricto sensu*: desistências e resistências, induções externas e adoecimentos. In: Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária. **Anais...** do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU). (Org.). Maria Inês Côrte Vitória, Priscila Trarbach Costa. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, p. 01-13, 2018.

BIANCHETTI, Lucídio. **Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação**: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: Dilemas da pós-graduação em educação: gestão e avaliação. BIANCHETTI, L; SGUISSARDI, Valdemar. Campinas: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; FAVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 03-06, Dec. 2005.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no contexto da crise capitalista**. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Disponível em: <https://www.poteresocial.com.br/wp-content/uploads/2017/08/3.6-Pol%C3%ADtica-social-no-contexto-da-crise-capitalista-%E2%80%93-Elaine-Rossetti-Behring.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022, p. 01-26, 2017.

_____. **Política Social no Capitalismo Tardio**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. Elaine Rossetti Behring, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação superior**. 2002. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111196.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Lei de Acesso à Informação. Coordenação de Normatização da Avaliação, 2020.

_____. **Portaria nº 59, de 21 de março de 2017**. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=240#anchor>>. Acesso em: 18 jul. de 2022.

_____. **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV/ Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. — Brasília, DF.: CAPES, 2002.

_____. Casa Civil. **Lei n.º 10.973**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de dezembro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10973-2-dezembro-2004-534975-publicacaooriginal-21531-pl.html>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

_____. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**. Discentes dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil 2004 a 2012. Brasília: Capes, 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 18, de 20 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 fev. 2020. p. 77.

_____. Portaria n.º 20, de 20 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 fev. 2020. p. 78.

_____. Portaria n.º 21, de 26 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 fev. 2020. p. 81.

_____. Portaria n.º 34, de 9 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020. p. 45.

_____. Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. p. 31.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior. **CAPES: 50 anos a serviço da pós-graduação**. Brasília: Capes; Fundação Getulio Vargas, 2002.

Disponível em:

<http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24633>. Acesso em: 11 abr. 2020.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Volume. Brasília, DF: CAPES 2010.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – **V PNPG (2011-2020)**. Volume 2. Brasília: Capes, 2010b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Revista Comemorativa Capes 60 anos**. Brasília, DF: Assessoria de Comunicação Social (ACS) da Capes. Jul, 2011.

_____. **Decreto-Lei n.º 74.299**, de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Brasília, 1974.

_____. **Lei de Inovação Tecnológica n.º 10.973**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

_____. **Lei n.º 9.394**, 20 de dezembro 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. **Lei n.º 10.973**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 01 jun. 2021.

_____. Lei 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 06 jul. 2021.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Capes. **Relatório Final**. Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. p. 01-24, Outubro de 2018.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da CONAE 2010**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Portaria conjunta n.º 1, de 15 de julho de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 de jul. de 2010.

_____. Ministério da Educação. Portaria conjunta n.º 2, de 15 de julho de 2010. Capes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 de jul. de 2010.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 182**, de 14 de agosto de 2018. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 fev. 2021.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BENITEZ, Silvio. **O materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas públicas da educação**. In: VI Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo: Lênin 90 anos depois: política, filosofia e revolução. Marília: São Paulo, UNESP, p. 1-14, 2014.

BUTTROS, Viviane Lorena. **O acompanhamento de egressos da educação superior como critério de avaliação institucional do SINAES**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo, 2016.

BORÓN, Atílio. **“Os novos Leviatãs” e a pólis democrática**: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América latina. In: Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Emir Sader; Pablo Gentili (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-67, 1999.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 17-53, set. 2012.

BARRETO, Francisco César Sá; BORGES, Mario Neto. Novas políticas de apoio à pós-graduação: o caso FAPEMIG-CAPES. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 599-612, Dez. 2009.

BIGARELLA, N.; COSTA, M. de O. Plano Nacional de Educação (2014-2024) sob influências do gerencialismo: meta 19 e uma abordagem conceitual da gestão– **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3382>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BITTAR, Mariluce, MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas de inclusão na educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva – o enfoque nas relações étnico-raciais. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 01.p. 80-96, 2016.

_____. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV / São Paulo, p. 01-15, 2012.

_____. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: **Política e classes sociais no Brasil nos anos 2000**. (Org.). Andréia Galvão/Armando Boito Jr. São Paulo: Alameda, p. 69-104, 2012.

BOITO JR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de sociologia e política**, v. 21, nº 47, p. 31-38 set. 2013.

BORGES, MARIA CREUSA DE ARAÚJO. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAE** – v.26, n.2, p. 367-375, mai./ago. 2010.

BORTOLOZZI, Flávio; GREMSKI, Waldemiro. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 35-52, nov. 2004.

BRAGA, Paola Gianotto; AMORIM, Lussandra Silva e; BIGARELLA, Nadia. O plano nacional de educação (PNE 2014-2024) e o plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024): metas 1 a 5. In: Encontro de Integração da Educação a

Distância da UFMS. **Anais...** 5 a 6 de setembro de 2019 – Campo Grande, MS: UFMS, 2019.

CANTWELL, Brendan. Internacionalização da mão de obra acadêmica: considerações a respeito dos pós-doutorados. **Ensino Superior** – Unicamp, 2012.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília. 2010.

CAPES. 1974–1989: A institucionalização da pós-graduação no Brasil. In: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, p. 14-27, 2003.

_____. **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. (Org.). Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF: CAPES, p. 01-337, 2002.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coleta de dados. Conceitos e orientações. **Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira**, v. 1.19, 2015.

_____. Seis décadas de evolução da Pós-graduação brasileira. **Revista Brasileira de pós-graduação**. Revista Capes 60 anos - Uma publicação da Assessoria de Comunicação Social (ACS) da Capes. Edição Comemorativa. jul. p. 01-56, 2011.

_____. **Ministério da Educação**. Diretoria de Programas e Bolsas no País. 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Available from SciELO Books, 2008.

CARVALHO, Eduardo Mendes de. Estado x mercado capitalismo democrático x supercapitalismo de Boron a Reich os rumos da sociedade brasileira. **Anais I**. Circuito de Debates Acadêmicos. IPEA, CODE, p. 01-12, 2011.

CASTRO, Almir de. 1951-1964: a CAPES em tempos de Anísio Teixeira. In: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, p. 31-41, 2002.

CASTRO, Cláudio Moura. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. (Org.). Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado. Florianópolis: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, p. 109-134, 2002.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mestres e doutores 2012** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: 2012.

_____. **Mestres e doutores 2015** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: 2016.

_____. **Mestres e doutores 2019** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: 2019.

CHACON, Traina. CALDERÓN, José-Marcelo y Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior** (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 17, p. 78-100, 2015.

CHAIMOVICH, Hernan. **CNPq e Capes agências com missões distintas e necessárias que não devem se fundir**. 2019. Acesso em: 02 nov. 2021. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/2019/11/29/cnpq-e-capes-agencias-com-missoes-distintas-e-necessarias-que-nao-devem-se-fundir/>>.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação online**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Set /Out /Nov/ de 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de financiamento da educação superior – análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 43-55, 2014a.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil - O PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista online**. 2016b, v. 32, n. 4. Acesso em: 2 jul. de 2021, p. 49-72. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698162030>>.

COLOMBO, Daniel Gama e. A desigualdade no acesso à pós-graduação *stricto sensu* brasileira: análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. INEP. Edição v. 1. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, p. 241-274, 2018.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, nº 3, Rio de Janeiro, jul./set. 2018.

COSTA, Regis Clemente da. A práxis marxista e o intelectual orgânico em Gramsci: a emancipação humana como horizonte. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 235-247, dez. 2019.

COULON, A. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Salvador/BA: EDUFBA, 2008.

CREDÉ, M.; NIEHORSTER, S. Adaptação à faculdade conforme medido pela adaptação do aluno ao questionário da faculdade: uma revisão quantitativa de sua estrutura e relações com correlatos e consequências. **Revisão de psicologia educacional**. 24, p. 133-165, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Carlos Roberto Jamil Cury. 7. ed. – São Paulo. Cortez. 2000.

_____. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **CAPES origem, realizações, significações**. Brasília: Capes, v. 1, 1999.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Roberta Althoff Sumar da. **Implicações da Pós-Graduação na (Re)definição da carreira profissional**: estudo dos egressos do Mestrado em Educação do PPGE/UEDESC (2007-2013). Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

CLOSS, Darcy. **Capes, 50 anos**: depoimentos ao CPDOC/FGV/ Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF: CAPES, 2002.

CARDOSO, Franci Gomes. Classes sociais e construção da hegemonia das classes subalternas. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 22, p. 403-418, 2018.

COLLINS, R. **Inflação de credenciais e o futuro das universidades**. In: O futuro da cidade do intelecto: a universidade americana em mudança. p. 23-46, 2002.

DALE, R.; GANDIM, L. A. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Sistema federal de ensino superior**: problemas e alternativas. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. In: Uma política para o Ensino Superior. Eunice R. Durham; José Goldemberg. (Org.). p. 04-75, 2002.

DURHAM, Eunice; GUSSO, D. **Pós-graduação no Brasil**: problemas e perspectivas. In: Seminário Internacional sobre Tendências da Pós-Graduação, promovido pela Capes/MEC, Brasília, 10-11 de julho, 1991.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas / José Albertino Carvalho Lordelo, Maria Virgínia Machado Dazzani (Org.). - Salvador: EDUFBA, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. Avaliação: **Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 8. n.1 mar. 2003b.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (Org.), **Avaliação institucional: teoria e experiências**, p. 15-36. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**. 2010, v. 31, n. 112. Acesso em: 1 jul. 2021, p. 677-705. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>>.

_____. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira** / Luis Fernandes Dourado. — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais** (Org.). Maria Cecília Roxo Nobre Barreira, Maria do Carmo Brant de Carvalho. - São Paulo: LEE/PUC-SP, p. 13- 42, 2001.

DRUCK, Graça *et al.* A Terceirização no serviço público: particularidades e implicações. In: **Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate**. (Org.). André Gambier Campos. – Brasília: Ipea, p. 113-141, 2018.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez. 2004.

DURHAN, Eunice Ribeiro; SANTANA, Ângela; CARNEIRO JR, Sandoval. 1990-1992: A CAPES ameaçada. [Depoimentos de Eunice Ribeiro Durhan, Ângela Santana; Sandoval Carneiro Jr.]. In.: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV** /Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, p. 118-163, 2003.

_____. **A Pós-graduação no Brasil: problemas e perspectivas**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES). Documento de trabalho n. 8, p. 1-25, 1996. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9608.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2021.

ESTEVAM, H. M. **Avaliação do Perfil de Egressos do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Escolar: Impacto na Formação Docente e de Pesquisador**. Araraquara: UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Tese (Doutorado), 2007.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

ENTIDADES NACIONAIS DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO. Correspondência. Destinatário: Às senhoras e senhores parlamentares brasileiros **Carta das entidades**

nacionais do sistema de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação sobre o Orçamento da União. 2020, p. 01-06. Acesso em: 04 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/universidade/PLOA2021.pdf>>

ESTÁCIO, Leticia Silvana dos Santos *et al.* O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 133-158, jan./abr. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; SANTOS, Ademir Valdir dos. **Impactos da avaliação na proposta de formação discente.** In: Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. João Ferreira de Oliveira, Afrânio Mendes Catani, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.). p. 81-130, 2010.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FARIA, Glauco. **O governo lula e o novo papel do Estado brasileiro.** Glauco Faria. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, – (Brasil em debate; v. 3), 2010.

FARO, André. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa online.** 2013, v. 29, n. 1 Acesso em: 21 nov. 2021, p. 51-60. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100007>>.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Acompanhando a meta 20 do PNE 2014-2024: tendências a partir de dez casos municipais. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 40, p. 95–115, maio/ago.2017. Disponível em: <<https://www.readcube.com/articles/10.17648%2Ftextura-2358-0801-19-40-3014>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FERNANDES, Solange Jarcem. O regime de limites de gastos no âmbito do orçamento fiscal e da seguridade social do estado de Mato Grosso do Sul: análise sobre um processo em curso. **INTER-AÇÃO** (UFG. ONLINE), v. 45, p. 386-401, 2020.

FERREIRA, Luciana Rodrigues; CHAVES, Vera Lucia Jacob. A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores no novo Plano Nacional de Educação. Universidade Nove de Julho. **EccoS Revista Científica**, núm. 45, p. 291-312, 2018.

_____. A Pós-Graduação no Brasil: interfaces entre o financiamento e a expansão. **Anais.** Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e regiões de língua Portuguesa, Forges, Coimbra, Portugal, nov. 2015. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/6-Luciana-Ferreira-et-al_A-Pos-Graduacao-no-Brasil.pdf>.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. **Rev. bras. orientac. Prof.** Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 85-95, jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação está nocauteada. Entrevista publicada por **EPSJV/Fiocruz**, 15-06-2018. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.16. n. 46. p. 235-274. Jan/abr 2011.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Plano de desenvolvimento institucional / Nair Aguiar Miranda (Org.). Brasília, p. 01-213, 2005.

_____. **Relatório de Autoavaliação Institucional**. Período do Relatório (2010), p. 01-258, Brasília, março de 2011.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Relatório de autoavaliação institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (RAAI) UFMS, p. 01-95, novembro de 2009.

GEOCAPES. **Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil 2004 e 2014**. Visão Analítica. Planilha do Excel. 2014. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. **Sistema de Georreferências da Capes**. Brasília, DF: Capes, 2015. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

GOUVÊA; Fernando César Ferreira. Mestres do amanhã: o intelectual Anísio Teixeira e a pós-graduação no Brasil (1951-1964). **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre v. 22 n. 55 maio/ago. p. 260-278, 2018.

GOUVÊA; Fernando César Ferreira, MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, jan/jun. 2006.

GONÇALVES, Suzana. **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV** Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF: CAPES, 2002.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 - 397, julho de 2012.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil**. In: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma / Emir Sader (Org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pressupostos Epistemológicos e Metodológicos da Pesquisa em Educação numa Perspectiva Hermenêutica**. In: Questões de método na construção da pesquisa em Educação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez., 2006.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. set/out/nov/dez 2001 nº 18, p. 108-154, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 3, 2000.

_____. **Caderno do cárcere**. 1891-1937. Antonio Gramsci. v.3. ed. tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 7 e. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, 1982.

GRANJA, Cintia Denise; CARNEIRO, Ana Maria. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 110, p. 183-205. Acesso em: 4 ago. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801962>>.

HARVEY, David. **O neoliberalismo – história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, Cap. 3, O Estado Neoliberal, p. 75-96, 2014.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

HUNGARO, Edson Marcelo. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In: O método dialético na pesquisa em educação. (Org.). Célio da Cunha; José Vieira de Sousa; Maria Abádia da Silva. Universidade de Brasília, UnB, p. 15-78, 2014.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**. 2001, v. 21, n. 55, p. 30-41. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

HYUN, J. K., QUINN, B. C., MADON, T., LUSTIG, S. Saúde Mental do Aluno de Graduação: Avaliação das Necessidades e Utilização de Serviços de Aconselhamento. **Jornal de desenvolvimento de estudante universitário**, 2006, 47(3), 247-266. Acesso em: 12 ago. 2021. Disponível em: <https://www.ocf.berkeley.edu/~temina/gmh_Jun06.pdf>.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). **Estimativas da população residente nas unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020**. Acesso em: 12 jul. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock>.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2014**. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=publicacoes>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

_____. **Censo Populacional 2000**. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.

_____. **Censo Populacional 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IGUE, Érica Aparecida, BARIANI, Isabel Cristina Dib e MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF** [online]. 2008, v. 13, n. 2. Acesso em: 11 ago. 2021, p. 155-164. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>>.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Nota técnica nº 59/2020/CGCQES/DAES. Disponível em: <http://downloadperiodicad.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_59-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_IGC_2019.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Aline Daniella Rezende. A Pós-graduação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG (2011-2020): rupturas e permanências. **Debates em Educação**. Vol. 9. Nº. 19, p. 121-132, 2017.

JARDIM, Caio Eduardo. A Expansão e o Financiamento da Pós-Graduação no Brasil e a meta 14 do Plano Nacional de Educação. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 2, p. 1-16, 2020.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; KATO, Fabíola Bouth Grello. Mundialização do capital, reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.37, p. 59-71, mar. 2010.

JANUZZI, Paulo de M. et al. Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação, os problemas de programas públicos no Brasil são. In: FRANZESE, C. et al. **Reflexões para Ibero-América: avaliação de programas sociais**. Brasília: Enap, p. 101-138, 2009.

KATO, Fabíola Grello. Por um novo paradigma científico? Políticas de Estado e financiamento de pesquisas. **Educação Unisinos**, v. 16, n. 2, 169-178, mai/ago. 2012.

KATO, Fabíola Bouth Grello; FERREIRA, Luciana Rodrigues. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e –NE (2014-2024). **RBPAAE**— v. 32, n. 3, p. 677 - 697 set./dez. 2016.

KERNAN, W., BOGART, J., WHEAT, M. E. (2011). Saúde barreiras relacionadas à aprendizagem entre estudantes de pós-graduação. **Health Education**, 111 (5), 425-445.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves E Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUH, G. O que os profissionais de assuntos estudantis precisam saber sobre o engajamento estudantil. **Jornal do Estudante Universitário Development**, 50(6), 683-706, 2009.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-75, 2001.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos: 23), 2008.

LULA DA SILVA, Luís Inácio. “Carta ao povo brasileiro”. In: Fundação Perseu Abramo, **Documentos históricos, 2002**. <<http://goo.gl/u7yIOw>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. Programa de governo 2002: Coligação Lula Presidente. In: Fundação Perseu Abramo, **Documentos históricos, 2002**. Disponível em: <<http://goo.gl/UPZ5Jo>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

LAURELL, Ana Cristina. **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. São Paulo, Cortez/CEDEC, 1995.

LEITE, Celso Barroso. **Capex, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV/ Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. — Brasília, DF.: CAPES, 2002.

LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE**, n.º 54, ANDES-SN, p. 6-17, agosto de 2014.

- LESSA, Lenita Villamarin Lopez. Significados do modelo capes de avaliação: a vez das vozes docentes dos programas de pós-graduação brasileiros. **Tese de doutorado**. UFPB: João Pessoa, 2016.
- LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, p. 01-18, 2019.
- LINDEN, Marcel van der. O conceito marxiano de proletariado: uma crítica. **Sociol. Antropol.** Rio de Janeiro, v.06, p. 87–110, abril, 2016.
- LOPES, Brenner, AMARAL, Jefferson Ney. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.
- LOPREATO, Francisco Luiz C. **Aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, p. 01-52, 2015.
- LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças** [online]. 2005, v. 16, n. 37. Acesso em: 27 jul. 2021, p. 73-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1519-70772005000100006>>.
- LOZARDO, Ernesto. Introdução. In: **Políticas de apoio à inovação tecnológica no Brasil: avanços recentes, limitações e propostas de ações** / organizadores: Lenita Maria Turchi, José Mauro de Moraes. – Brasília: IPEA, p. 9-25, 2017.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1970.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. O banco mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Governo vai reajustar em abril as bolsas de pós-graduação. Educação Superior. **Assessoria de Comunicação Social/MEC**, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18545-governo-vai-reajustar-em-abril-as-bolsas-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- MAUÉS, Olgaíses. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Universidade e Sociedade**. Brasília: nº 41, jan/ jun, p. 21-31, 2008.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Vol. I. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MACIEL, Carina Elisabeth; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

MANTEGA, Guido. In: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) – Fundação Getúlio Vargas. **Online**, 2017. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mantega-guido>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. (Org.). João dos Reis Silva Jr, João Ferreira de Oliveira, Deise Mancebo. 1. ed. Campinas: Alínea, 2008.

MASSON, G. Implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação para a formação de professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Texto integral. Tradução: Pietro Nasseti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I, Volume I: o processo de produção do capital. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Karl Marx e Friedrich Engels. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**: Introdução. 1983.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 14 ed. Rio de Janeiro, **Civilização Brasileira**, vol 1, Livro I (O processo de produção capital).

_____. 1818-1883. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte** / Karl Marx; [tradução e notas Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

_____. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. In: Obras Escolhidas, São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. Vol. 2, Edições Sociais – São Paulo, ed. Alfa-Omega, 1976.

_____. **Manifesto do partido comunista**. 2º ed, Martin Claret – São Paulo – SP, 2010.

_____. **O manifesto do partido comunista**. Texto integral. Tradução: Pietro Nasseti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. Posfácio da segunda edição. In: _____. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1. p.8-17, 1968.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão/Lalo Watanabe Minto. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

_____. **A educação da miséria:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 1 ed. São Paulo: Outras expressões, 2014.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. Balanço de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. In: **SemiEdu**. UFMT, Cuiabá-MT, 2010.

MATTOS, Valéria de Bettio. **Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina:** inserção no mundo do trabalho. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2012.

MACHADO, M. M. A pós-graduação em educação e o PNE. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 6, p. 217-228.

MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas de educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008): diferentes sentidos do discurso de inclusão. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2011.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **RBP AE**— v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016.

MAGALHÃES, Ana Maria Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão no contexto da expansão da pós-graduação *stricto sensu*: uma discussão necessária. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 38, n. 2 p. 01-18, abr./jun. 2020.

MANCEBO, Deise, VALE Andréa Araujo do, MARTINS Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. p. 31-50, 2015.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018.

_____. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4566131, jan./dez. 2020.

MANTEGA, Guido. Mantega diz que política econômica segue mesmo sem ele em 2.º mandato. **G1**. Brasília, 02 de outubro de 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/10/mantega-diz-que-politica-economica-segue-mesmo-sem-ele-em-2-mandato.html>. Acesso em: 08 jul. 2021.

_____. **Verbetes**. Tipo biográfico. Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mantega-guido>. Acesso em: 08 jul. 2021>.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011.

MARTONI, Valéria Bonadia Marucchi. Expansão para quem?": uma análise dos objetivos do Reuni e das diretrizes para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 2. n. 2, p. 211-234, dez. 2015.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. Reuni: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? In: 35ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** 2012. p. 01-16. Disponível em: < <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/113-gt11>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MÉLO, Jéssica Maria de Souza. Fim de ciclo de desenvolvimento no Brasil: perda de hegemonia dos governos Lula-Dilma e inflexão neoliberal frente aos direitos do trabalho. **Dissertação de mestrado**. João Pessoa, 2016.

MENDES, Valdelaine da Rosa; IORA, Jacob Alfredo. A opinião dos estudantes sobre as exigências de produção da pós-graduação. **Rev. Bras. Ciênc.** Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 171-187, jan./mar. 2014.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 289-308. 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Revista Lutas Sociais**, n.8, p.53-64, 2002.

MONTAÑO, Carlos Eduardo; DURIGHETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Cap. 1 – O Estado moderno e a sociedade civil nos clássicos da teoria política. p. 19-70, 2011.

MORAES, Maria Cecília Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. (Org.). Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado. Florianópolis: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, p. 187-214, 2002.

MOREIRA, Ney Paulo. *et al.* Eficiência e qualidade dos Programas de Pós-Graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 365-388, abr./jun. 2010.

_____. Eficiência e qualidade dos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 365-388, 2010.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MUCCIOLI, Cristina *et al.* Relevância do Comitê de Ética em Pesquisa nas publicações científicas. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia online**. 2008, v. 71, n. 6 Acesso em: 10 nov. 2021, p. 773-774. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0004-27492008000600001>>.

NOBRE, Lorena Neves. FREITAS, Rodrigo Randow de. Evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017.

NETTO, José Paulo. **O que é o marxismo**. São Paulo: Brasiliense. (Coleção primeiros passos), 2006.

_____. **O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais**. In: Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná. (Org.) Francis Mary Guimarães Nogueira, Maria Lucia Frizon Rizzotto. Cascavel: EDUNIOESTE, p. 11-28, 2003.

_____. Introdução. In: MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. Ed – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

NETO, Benedito Aguiar. Modelo de concessão de bolsas. **InfoCAPES: Edição 27 – Março**, Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-edicao-27-marco-2021-1>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOVELLI, José Marcos Nayme. **O neodesenvolvimentismo no Brasil: ideias econômicas sem poder político**. In: 38º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), p. 01-16, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. **A Pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação**. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras, Cap. 1. p. 15-52, 2010.

OLIVEIRA, Luciana Rodrigues. Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores: percepções

de egressos titulados. **Tese** (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2014.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Educação e treinamento**. Paris: OCDE, 2017.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. CNPq: política de fomento à pesquisa nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC). **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 161-182, jan/jun. 2006.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Política científica no governo FHC: “a era da cópia acabou” (!?) Implicações para a formação de pesquisadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.53-67, set./dez. 2004.

_____. Política científica no governo FHC: a era da cópia acabou (!?) implicações para a formação de pesquisadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.53-67, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso à educação superior no Brasil: ente o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 274-313.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2019.

PINTO, Eduardo Costa e BALANCO, Paulo. Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica. **Brazilian Journal of Political Economy** [online]. 2014, v. 34, n. 1, p. 39-60. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-31572014000100003>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 1997, v. 1, n. 1. Acesso em: 2 jun. 2022, p. 83-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã. 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal, OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade Online**. 2009, v. 30, n. 108. p. 761-778. Acesso em: 20 jun. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>>.

PACHECO, Higinio de Moraes *et al.* A inserção profissional dos egressos do curso técnico de informática do ano de 2015, do centro de ensino profissionalizante em tempo

integral-CEPTI de regeneração-PI. **Anais...** IV Congresso Nacional de Educação. A educação brasileira: desafios na atualidade. 15 a 18 de Novembro de 2017. João Pessoa – PB, p. 01-06.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educ. Tecnol.** Belo Horizonte, v.5, n.2, p.25-30, jul./dez. 2000. Disponível em:< <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/6/3>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Revista Periferia**, v. 8, n. 1, jan./jun. p. 66-79, 2016.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado.** Brasília: MARE/ENAP, p. 01-28, 1996a.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Do Estado patrimonial ao gerencial.** p. 01-31, 2001b.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Burocracia pública e reforma gerencial.** **RSP**, p. 28-47, 2007c.

PINTO, Eduardo Costa; BALANCO, Paulo. Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica. **Brazilian Journal of Political Economy** [online]. 2014, v. 34, n. 1. Acesso em: 27 mar. 2022, p. 39-60. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-31572014000100003>>.

_____. Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica. **Revista de Economia Política**, vol. 34, nº 1 (134), pp. 39-60, janeiro-março/2014.
PIRES, Thiago Vieira. Ditadura militar brasileira e produção ideológica: um estudo de caso com militares que atuaram no período ditatorial. **Revista Cantareira** - edição 20, Jan/Jun, p. 16-35, 2014.

POCHMANN, Marcio. **Inserção ocupacional e o emprego dos jovens.** São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a instituição. 2000. 175f. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253539>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional online**, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** Nico Poulantzas; tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardador de Inutensílios**, Campo Grande: v.7, p. 17-30, 2004.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008.

ROUSSEFF, Dilma. **Diretrizes do programa 2011/2014**. p. 01-24, 2010.

RIBEIRO, Danielle. **Estado e capital em István Mészáros**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff durante a cerimônia de sanção do marco legal da ciência, tecnologia e inovação e lançamento da chamada universal** - Brasília. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-cerimonia-de-sancao-do-marco-legal-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao-e-lancamento-da-chamada-universal-brasilia-df>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** coleção educação contemporânea. Editora: Autores Associados, 11ª ed. 1996.

SILVEIRA, Olivia Maria Costa; CARVALHO, Leila Tibiriçá de. **Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos**. In: Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas / José Albertino Carvalho Lordelo, Maria Virgínia Machado Dazzani (Organizadores). - Salvador: EDUFBA, p. 45-76, 2012.

SILVA, Flávia Calé da. **ANPG defende valorização da pesquisa e reajuste das bolsas em reunião da Capes**. 2019. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/21/02/2019/anpg-defende-valorizacao-da-pesquisa-e-reajuste-das-bolsas-em-reuniao-da-capes/>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SANTANA, Angela. **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV/ Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. — Brasília, DF: CAPES, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. Mundialização do capital, reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.37, p. 59-71, mar. 2010.

SOUSA JUNIOR, Justino de. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2009, v. 7, p. 51-66. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400003>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade** [online]. 2012, n. 112. p. 672-688. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400004>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SANTOS, José Luís Guedes dos *et al.* Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto & Contexto - Enfermagem** [online]. v. 26, n. 3. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil**: tecendo fios. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo – SP, p. 01-14, 2011.

SERAFIM, Andréa Bier. **Pós-graduação no Brasil** – políticas de desenvolvimento. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, p. 01-18, 2004.

SADER, Emir. **A nova toupeira**: os caminhos da esquerda latino-americana. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Estado e política em Marx**. Emir Sader. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. p. 534-605, 2009.

SANTOS, A. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A. C. G. Adaptação à pós-graduação *stricto sensu*: uma revisão sistemática de literatura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 141-152, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pós-graduação em educação no Brasil**: pensando o problema da orientação. Acesso em: 15 out. 2021. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>>.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. (Org.). Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado. Florianópolis: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, p. 135-163, 2002.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n.1, p.1-95 - jan./jun. 2000.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. 2007, v. 28, n. 100. Acesso em: 1 jul. 2002. p. 1231-1255. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>>.

SELINGARDI, S. C.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 155-160, 27 maio 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. (Org.). Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado. Florianópolis: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, p. 67-88, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006a.

_____. Avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006b.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: Valdemar Sguissardi. (Org.). **Universidade brasileira no Século XXI** – São Paulo: Cortez, 2009c.

_____. A avaliação defensiva no “Modelo Capes de Avaliação”. (Org.). Lucídio Bianchetti, Valdemar Sguissardi, Acácia Zeneida Kuenzer, José Silvério Baia Horta, Maria Célia Marcondes de Moraes. In: **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas – SP: Autores Associados, p. 133-176, 2009d.

_____. Produtivismo acadêmico. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.; Vieira, L. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010e.

_____. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**. Piracicaba, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar; JR, João dos Reis Silva. Centralidade da Pós-graduação e produtivismo acadêmico. In: **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, p. 191-223, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos de FHC e Lula**. São Paulo: Xama, 2005.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, agosto, 2005.

SILVA, Luiz Inácio Lula. **Carta ao Povo Brasileiro**. Junho de 2002. Disponível em: <<https://pt.org.br/ha-16-anos-lula-lancava-a-carta-ao-povo-brasileiro/>>. Acesso em: 20 mar. 2002.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos**. CEBRAP. n. 85, p. 83-102, 2009.

SOUZA, Maria Verônica de. **A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente**. Dissertação de mestrado. Dourados, MS: UFGD, 2012.

SOUZA, Mariana Barbosa de. HOFF, Tuize Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **URBE. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, p. 01-14, 2019.

STRICKER, L. J. Fatores institucionais na hora do doutorado. **Pesquisa em ensino superior**. v. 35, n.5, p. 569-587, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TAVARES, Danieli. A pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul: desafios de flexibilização e inserção social no contexto das políticas de expansão dos anos FHC (1995-2002). **Dissertação de mestrado**. Dourados, MS: UFGD, 2010.

TURNES, Luiza. Pesquisa e pós-graduação um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Florianópolis, 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Secretaria de Planejamento. **Anuário Estatístico UnB 1998**. Brasília – DF, p. 01-302, 1999.

_____. Secretaria de Planejamento. **Anuário Estatístico UnB 1999**. Brasília – DF, p. 01-335, 1999.

_____. Secretaria de Planejamento. **Anuário Estatístico UnB 2000**. Elisabeth de Araújo Ferreira (Org.) Brasília – DF, p. 01-140, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE–DOURADOS (UFGD). **Relatório de Auto - Avaliação Institucional**, Dourados – MS, p. 01-448, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Junho, Cuiabá – MT, p. 01-203, 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cuiabá – MT, p. 01-58, 2021.

VELLOSO, Jacques. **Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação / Jacques Velloso, Léa Velho**. — Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

VELHO, L. Evasão na pós-brasileira: uma crise em formação? **Jornal da Universidade Estadual de Campinas**, 2005.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar, MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

VESSURI, H. M. C. **Acadêmico Empresários**: por que e como alguns professores trabalham com o setor produtivo a partir do meio acadêmico. In: Dilemas do ensino superior na América latina. PAIVA, V. (Org.). Campinas: Papirus, p. 79-143, 1994.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2013, v. 18, n. 2, p. 459-485. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, 2 (3), 171–181, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. **Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada**. In: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, p. 235-245, 2002.

ZAIDAN, Samira *et al.* Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.129-160, abr. 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Número de estudantes matriculados e titulados em cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste – Mestrado acadêmico

Curso	Período	UF	IES	Mestrado acadêmico			
				Matriculado	%	Titulado	%
Educação	1998-2019	DF	UnB (Campus universitário de Brasília)	1.214	33,9%	946 ⁹⁴	31,6%
Educação	1998-2019	MS	UFMS (Câmpus universitário de Campo Grande)	478	13,3%	394 ⁹⁵	13,1%
Educação	2008-2019	MS	UFGD (Câmpus universitário de Dourados)	238	6,6%	190	6,3%
Educação	1998-2019	GO	UFG (Câmpus universitário de Goiânia)	553	15,4%	508	16,9%
Educação	2001-2019	MT	UFMT ⁹⁶ (Câmpus universitário de Cuiabá)	1.102	30,7%	960	32,0%
TOTAL				3.585	100%	2.998	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2004-2019) e com base na planilha enviada pelo FALA. BR no período de (1998-2003).

⁹⁴ Na situação discente da UnB teve o registro de 1 (uma) mudança de nível sem defesa do mestrado acadêmico para o doutorado.

⁹⁵ Na situação discente da UFMS teve o registro de 2 (duas) mudança de nível sem defesa do mestrado acadêmico para o doutorado nos anos de 2018 e 2019.

⁹⁶ Os dados referentes ao período de 1998 a 2000 do programa de pós-graduação em educação da UFMT foram solicitados via Fala. BR com o número do pedido 23480.012586/2019-13 direcionado a IES e tivemos como resposta: “O Sistema de Informações de Gestão Acadêmica de Pós-Graduação (SIPG) começou a ser utilizado obrigatoriamente pelos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da UFMT a partir do ano de 2010 e, portanto, teria dados fidedignos a partir desse ano”. Justifica-se ausência de informações, pois a própria IES não possui informações a respeito, em consulta a Plataforma Geocapes não foi encontrado o registro no período da pesquisa.

Apêndice 2 – Número de estudantes matriculados e titulados em cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu* da região Centro-Oeste – Doutorado

Curso	Período	UF	IES	Doutorado			
				Matriculado	%	Titulado	%
Educação	2005-2019	DF	UnB (Campus universitário de Brasília)	413	35,7%	255	38,3%
Educação	2005-2019	MS	UFMS (Câmpus universitário de Campo Grande)	183	15,8%	118	17,7%
Educação	2014-2019	MS	UFGD (Câmpus universitário de Dourados)	64	5,5%	16	2,4%
Educação	2001-2019	GO	UFG (Câmpus universitário de Goiânia)	349	30,1%	182	27,3%
Educação	2009-2019	MT	UFMT (Câmpus universitário de Cuiabá)	149	12,9%	95	14,3%
TOTAL				1.158	100%	666	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2004-2019) e com base na planilha enviada pelo FALA. BR no período de (1998-2003).

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde
RESOLUÇÃO N.º 466, de 12 de dezembro de 2012
RESOLUÇÃO N.º 510, de 07 de abril de 2016

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário (a), da pesquisa “**Permanência e internacionalização de egressos da pós-graduação na região Centro-Oeste: velhas práticas, novas regulações**”, desenvolvido por Felipe Vieira Gimenez, pesquisador responsável do Programa de Pós-graduação dos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdU/UFMS.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Permanência e internacionalização de egressos da pós-graduação na região Centro-Oeste: velhas práticas, novas regulações.

Pesquisador Responsável: Felipe Vieira Gimenez.

Analisar e identificar as políticas, a permanência e internacionalização da Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) de egressos nos programas da Região Centro-Oeste (UFMS, UFGD, UFMT, UFG e UnB).

Pretendo especificamente: a) Investigar nas políticas de pós-graduação, de permanência e de internacionalização no Brasil. b) Identificar os Programas de Pós-Graduação em educação, com mestrado e doutorado, em Universidades Federais da Região Centro-Oeste as políticas institucionais de permanência e internacionalização. c) Analisar os questionários dos egressos titulados e as entrevistas abertas dos coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Educação, destacando elementos de internacionalização e que favorecem a permanência e a titulação destes.

Participação e detalhamento da pesquisa

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário qualitativo (*online*) na plataforma do Google *Forms* enviado para seu e-mail com perguntas relacionadas à permanência e internacionalização dos egressos no Programa de Pós-Graduação em Educação. O estudo envolve a sua participação voluntária no preenchimento do questionário com duração média de 20 minutos.

Você terá liberdade para responder as questões ou se recusar a respondê-las. A qualquer momento da pesquisa você terá toda liberdade de desistir de ser participante, e

em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.

O convite para sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de você ser aluno/a egresso/a de um destes Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), (UFMS, UFGD, UFMT, UFG e UnB) e por ter titulação em algum ou ambos os cursos.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado/a de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para execução da pesquisa.

Da confidencialidade e Privacidade de informações

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitamos neste Termo.

Da guarda dos dados e materiais coletados na pesquisa

Sendo sua resposta positiva em participar voluntariamente dessa pesquisa, ao final da pesquisa garante-se o direito do sigilo, privacidade e anonimato dos dados coletados, bem como a guarda do material por **5 (cinco) anos**, a contar da última coleta conforme a Resolução 466/12 CNS/CONEP e suas complementares, comprometendo-se o mesmo utilizar os dados dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Cabe ressaltar que, esses dados serão utilizados somente para essa pesquisa, sob forma de um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto. Depois desse prazo, os dados serão destruídos. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os participantes terão a identidade exposta.

Dos benefícios diretos e/ou indiretos aos/às participantes da pesquisa

O benefício direto e/ou indireto identificado nesta pesquisa é minimizar desconfortos ao participante da pesquisa, com a garantia de acesso e divulgação dos resultados da pesquisa.

A qualquer momento, poderá tirar qualquer dúvida e ser informado sobre todos os resultados da pesquisa, principalmente sobre os que são do seu interesse, seja sobre benefícios ou complicações.

Outro benefício aos participantes é que as respostas do questionário *online* contribuirão significativamente para gerar conhecimentos capazes de problematizar questões relacionadas à permanência de estudantes na Pós-graduação em educação, contribuindo de forma direta e/ou indireta para a formulação de políticas na melhoria da qualidade, permanência e minimização dos riscos de evasão dos estudantes ingressantes nos programas de Pós-Graduação para as próprias instituições em questão, com a garantia de acesso aos resultados da pesquisa, com envio de relatório e/ou instrumento que apresente os resultados desta pesquisa contribuindo assim para produção de novos conhecimentos.

Da previsão de riscos e desconfortos

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Durante as respostas do questionário desta pesquisa corre-se o risco de constrangimento ou observação, de expor vivências de dificuldades que podem gerar abalos emocionais frente aos questionamentos. Contudo, caso isso ocorra, por gentileza, fique à vontade em interromper a sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

Neste caso, na desistência de responder a uma determinada pergunta devido a algum desconforto, você deixará de ser participante da pesquisa, em virtude da necessidade de aplicação da análise estatística ao método proposto.

Da divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados obtidos por essa pesquisa serão publicados em formato de artigos científicos, eventos científicos, bem como no produto final, que será a tese. Essa estará disponibilizada no sítio: <http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhos/index/76>, tendo os resultados favoráveis ou não.

Aceite de participação voluntária na pesquisa

Sendo assim, declaro que li, entendi e concordo com o que está disposto no atual documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos.

1. Você concorda em participar desta pesquisa? Assinale uma alternativa:

- Declaro que li os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.
- Não quero participar da pesquisa.

Das observações finais

As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas com os pesquisadores responsáveis:

Pesquisador: Felipe Vieira Gimenez

E-mail: felippegimenez@gmail.com

Contato telefônico (67) 99200-3374

Pesquisadora: Carina Elisabeth Maciel

E-mail: carina22em@gmail.com

Contato telefônico: (67) 9982-4268

Do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa na UFMS.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Telefone: (0XX) 67 3345-7187.

E-mail: cepconep.propp@ufms.br

<https://cep.ufms.br/o-comite/>

Endereço: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Cidade Universitária, s/n, CEP: 79070-900 – Campo Grande/MS.

Apêndice 4

INSTRUMENTO DE PESQUISA – EGRESSOS/AS

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO QUALITATIVO - EGRESSOS/AS DOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOS CURSOS
(MESTRADO E DOUTORADO) *STRICTO SENSU*

DESCRIÇÃO E INFORMAÇÕES DAS ETAPAS DO QUESTIONÁRIO (*ONLINE*)

1ª PARTE: Apresenta os dados de formação do/a egresso/a.

2ª PARTE: Perguntas relacionadas ao estudante egresso/a bolsista e não bolsista referente à conclusão, tempo de dedicação e permanência no curso.

3ª PARTE: Avaliação das expectativas dos egressos/as quanto ao Programa de pós-graduação em educação *stricto sensu* onde cursou.

4ª PARTE: Perguntas relacionadas aos estudantes egressos que participaram durante o mestrado e/ou doutorado de Programa institucional internacional (exterior) com bolsa parcial ou integral na modalidade (mestrado-sanduiche, doutorado-sanduiche, mestrado pleno, doutorado pleno, entre outros).

PARTE 1

DADOS DE FORMAÇÃO:

Endereço de E-mail: _____

CURSO DE GRADUAÇÃO

Ano de Início: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição (sigla): _____

PÓS-GRADUAÇÃO – *STRICTO SENSU*

Mestrado

Instituição (sigla): _____

Concluído Em andamento Ano de Conclusão: _____

Doutorado

Instituição (sigla): _____

Concluído Em andamento Não realizei Ano de Conclusão: _____

Pós Doutorado

Instituição (sigla): _____

Instituição Convênio: _____

Concluído Em andamento Não realizei Ano de Conclusão: _____

PARTE 2

Perguntas relacionadas ao estudante egresso/a bolsista e não bolsista referente à conclusão, tempo de dedicação e permanência no curso. Para este levantamento foram utilizadas questões abertas e fechadas, possibilitando a livre opinião dos sujeitos em relação ao tema.

PÓS-GRADUAÇÃO – QUESTÕES NORTEADORAS

1. Durante o período do curso de Mestrado em educação no Programa de Pós-graduação, seu tempo de dedicação aos estudos foi:

- Com bolsa, integral, **não tendo trabalhado**, em paralelo, durante a realização do curso.
- Com bolsa Parcial, **tendo trabalhado**, em paralelo, durante **parte** da realização do curso.
- Parcial, **tendo trabalhado**, em paralelo, durante **toda** a realização do curso.
- Sem bolsa, tendo trabalhado, em paralelo, durante a realização do curso.
- Sem bolsa, durante a realização do curso.
- Licenciado/a do trabalho com salário integral.

2. Durante o período do curso de Doutorado em educação no Programa de Pós-graduação, seu tempo de dedicação aos estudos foi:

- Com bolsa, integral, **não tendo trabalhado**, em paralelo, durante a realização do curso.
- Com bolsa Parcial, **tendo trabalhado**, em paralelo, durante **parte** da realização do curso.
- Parcial, **tendo trabalhado**, em paralelo, durante **toda** a realização do curso.
- Sem bolsa, tendo trabalhado, em paralelo, durante a realização do curso.
- Sem bolsa, durante a realização do curso.
- Não cursei Doutorado.
- Licenciado/a do trabalho com salário integral

3. Durante o período que cursou o Mestrado em educação no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* na universidade foi aluno/a bolsista?

- Sim, totalmente.
- Sim, parcialmente.
- Não.

4. Durante o período que cursou o Doutorado em educação no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* na universidade foi aluno/a bolsista?

- Sim, totalmente.
- Sim, parcialmente.

Não fui aluno/a bolsista.

5. Qual (is) curso (os) foi estudante bolsista?

- Mestrado em educação.
- Doutorado em educação.
- Durante o Mestrado e Doutorado em educação.
- Não fui aluno/a bolsista.
- Outro. Especifique.

6. Você considera que o recebimento da bolsa favoreceu sua permanência e conclusão/titulação no curso? Mencione a importância desse recurso para sua permanência.

7. Mencione aspectos de sua permanência e conclusão/titulação no curso sem o recebimento da bolsa. (Aluno não bolsista).

8. Como você estudante bolsista utilizou o recurso recebido?

- Alimentação.
- Despesas domésticas (água, luz, telefone, etc).
- Moradia - aluguel.
- Transporte.
- Materiais de consumo (xérox, livros, apostilas, etc).
- Participação em congressos, seminários e outros eventos acadêmicos científicos.
- Passagem aérea para coleta dos dados da pesquisa.
- Passagem rodoviária para coleta dos dados da pesquisa.
- Não recebi nenhum recurso financeiro (bolsa, auxílio, entre outros).
- Outros.

9. Quais outros aspectos poderiam citar e que não foi mencionado que favoreceram sua permanência/titulação no curso?

10. Caso não tenha recebido, sentiu falta ou necessitou desse recurso? Justifique.

11. Houve aspectos que dificultaram sua permanência no curso? Mencione-os.

educação *stricto sensu* neste Programa?

programa de apoio ao estudante da pós-graduação? Especifique.

14. Durante o curso no Programa de Pós-Graduação recebeu apoio e financiamento participação em eventos de caráter científico?

- Sim, sem restrições, com recurso financeiro.
- Sim, sem restrições, mas com recurso financeiro somente para os que apresentam trabalho.
- Sim, mas sem recurso financeiro.
- Sim, mas apenas quando a participação se dá por iniciativa da própria IES.
- Não recebi financiamento de modo algum.
- Outro.

15. Você considera que a política de bolsas no seu Programa de Pós-Graduação contribui para:

- Integração com a universidade (alunos, docentes, técnicos).
- Melhorias no desempenho do aluno/a.
- Permanência e conclusão/titulação do curso.
- Participação em eventos científicos.
- Maior tempo para se dedicar aos estudos e disciplinas no Programa.
- Maior experiência profissional.
- Apoio ao estudante.
- Procura pelo curso.
- Obtenção do título.
- Outro.

16. Você considera que a política de bolsas ofertadas no seu Programa de Pós-Graduação é:

- Suficiente, pois atende os alunos/as que concorrem.
- Suficiente e adequada.
- Ampla, mas a concorrência é maior.
- Restrita, pois não atende todos os alunos/as que ingressam no Programa.
- Meu programa não dispõe desses recursos (bolsas).
- Outro.

17. Qual/quais das opções você considera a principal contribuição do curso?

- A obtenção de diploma de nível superior.
- A aquisição de cultura geral.
- A aquisição de formação profissional.
- A aquisição de formação teórica.
- Melhores perspectivas de ganhos materiais e salariais.
- Melhor colocação no mercado de trabalho.
- Outro.

18. Que tipo de atividade você desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias?

- () Atividades de monitoria.
- () Atividades de estágio docente, conduzido pelo seu orientador/a.
- () Atividades programadas promovidas pela instituição.
- () Apresentação de trabalhos.
- () Publicação de artigos.
- () Nenhuma atividade.
- () Outro.

PARTE 3

AVALIAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE EGRESSOS QUANTO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU* NA REGIÃO CENTRO-OESTE

19. Quais os principais motivos que o (a) levaram a escolha do PPGE?

20. Em sua percepção, quais são os principais pontos positivos do PPGE em sua visão?

21. Em sua percepção, quais são os principais pontos negativos do PPGE em sua visão?

20. Possui sugestões de melhoria em relação ao programa? Quais?

PARTE 4

INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Perguntas relacionadas SOMENTE aos estudantes egressos que participaram durante o mestrado e/ou doutorado de Programa institucional internacional (exterior) com bolsa parcial ou integral na modalidade (mestrado-sanduíche, doutorado-sanduíche, mestrado pleno ou doutorado pleno).

1. Participou de Programa institucional de internacionalização (exterior) durante o mestrado e/ou doutorado? (Caso sua resposta seja NÃO PARTICIPEI, favor ir para pergunta número 13).

- () Sim.
- () Não participei.

2. Qual Instituição de Educação Superior de origem? (Nome e sigla)

3. Qual Instituição de Educação Superior de destino? (Nome e sigla)

4. Qual País/cidade de destino?

5. Qual Programa/modalidade de bolsa?

6. Qual foi a vigência?

7. Qual área do conhecimento?

8. De forma geral, quais são os principais pontos positivos de sua participação neste Programa?

9. Em sua percepção, quais são os principais pontos negativos do Programa?

10. Possui sugestões de melhoria em relação ao programa? Quais?

11. O mesmo contribuiu para sua permanência e conclusão no curso? Mencione aspectos.

12. Durante e após as atividades realizadas como (a) bolsista no exterior, recebeu acompanhamento do seu Programa de Pós-graduação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e/ou da Capes? Justifique.

13. Espaço aberto, caso deseje apresentar comentários, críticas e sugestões:

Apêndice 5

INSTRUMENTO DE PESQUISA – COORDENADORES

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO (*ONLINE*)

COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DESCRIÇÃO E INFORMAÇÕES DAS ETAPAS DO QUESTIONÁRIO (*ONLINE*)

1ª PARTE: Perguntas relacionadas a caracterização do programa, política e concessão de bolsas nas percepções e desafios dos coordenadores/as.

2ª PARTE: Perguntas relacionadas a internacionalização no contexto da Pós-graduação em educação nas percepções e desafios dos coordenadores/as.

PARTE 1

Caracterização do programa, política e concessão de bolsas: percepções e desafios

1. Em sua visão como coordenador/a neste Programa de Pós-graduação em educação, quais seriam os motivos de permanência e não permanência dos egressos que foram bolsistas ou não bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado? Embora ambos apresentassem suas peculiaridades.
2. Com relação a oferta e a demanda das bolsas nos cursos de mestrado e doutorado neste Programa, são suficientes para atender à procura? Justifique.
3. O PPGE possui políticas e ações para favorecer a permanência dos estudantes? Quais?
4. Em sua percepção, a concessão de bolsas aos pós-graduandos em educação nível de mestrado e doutorado, favorece a permanência dos estudantes no curso? Justifique?
5. O Programa de Demanda Social – Capes, tem como objetivo conceder bolsas a os Programas de pós-graduação stricto sensu, tendo como base de sua avaliação o desempenho acadêmico, em sua visão este critério é importante para incentivo e manutenção à permanência do estudante? Por quê?
6. Em sua percepção, esta forma de avaliação beneficia ou penaliza o pós-graduando?
7. No PPGE existem outras ações de apoio financeiro ao pós-graduando em eventos de caráter científico? Quais?
8. A Pró-Reitoria de Pós-Graduação e o Programa de Pós-Graduação em Educação realizam acompanhamento e avaliação da política de bolsas para os pós-graduandos?
9. O PPGE possui ações de acompanhamento de egressos/as do mestrado e/ou doutorado? Em caso afirmativo, em que consiste este trabalho?

10. Na função atual como professor/a e coordenador/a deste PPGE, quais são os principais motivos e interesses pelo ingresso dos estudantes neste Programa?
11. Na sua avaliação, as bolsas de mestrado e doutorado em educação ofertada pelo Programa via governo federal devem/deveriam continuar? Por quê?
12. Os atuais cortes orçamentários com relação ao número de bolsas de mestrado e doutorado aos pós-graduandos no Programa têm gerado consequências? Neste momento quantas bolsas foram ou serão cortadas?
13. Como avalia os investimentos na Pós-graduação neste Programa nos últimos anos?

PARTE 2

A Internacionalização no contexto da Pós-graduação em educação: percepções e desafios

1. No PPGE existem ações/parcerias/Rede de Pesquisa e incentivo a internacionalização? Atende pós-graduandos dos cursos de mestrado e doutorado?
2. E sua percepção, quais são os maiores desafios/dificuldades do Programa em relação à política de internacionalização?
3. Em sua percepção, a participação do pós-graduando em Programas no exterior (internacionalização) é importante para pesquisa desenvolvida no país de origem e permanência do curso? Justifique.
4. O PPGE desenvolveu e/ou desenvolve projetos de pesquisa de cooperação internacional? Em caso afirmativo, quais? De que forma?
5. O Programa de Doutorado-sanduíche no exterior tem contribuído para melhoria da qualidade das pesquisas e da avaliação do Programa? Que outras melhorias poderiam exemplificar?
6. Este PPGE possui projetos de pesquisa com alguma empresa local, estado ou país? Em caso afirmativo, quais? De que forma?
7. Os incentivos para as políticas de internacionalização (bolsas de estudo no exterior, pesquisas desenvolvidas, professor visitante entre outros) neste Programa nos últimos anos aumentaram e/ou diminuíram? Justifique.
8. Espaço aberto para comentários, observações, críticas e sugestões.