



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

LUIZA LUCENA DE ALMEIDA

POLÍTICA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EGRESSOS NAS PESQUISAS
NACIONAIS

Campo Grande, MS

2025

LUIZA LUCENA DE ALMEIDA

**POLÍTICA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EGRESSOS NAS PESQUISAS
NACIONAIS**

Dissertação 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 Mestre.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação. Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel

Campo Grande, MS

2025

**POLÍTICA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EGRESSOS NAS PESQUISAS
NACIONAIS**

Dissertação 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 Mestre.

Área de Concentração: Educação.

Campo Grande, MS, 06 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel
Presidente (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares
Titular (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago
Titular (UCDB)

Prof.^a Dr.^a Solange Jarcem
Suplente(UFMS)

*Dedico este trabalho a minha família, amigos, e a todos que me acompanharam ao longo
desta trajetória.*

AGRADECIMENTOS

É com profunda gratidão que encerro esta jornada, reconhecendo que ela foi construída com o apoio de muitas pessoas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para o amadurecimento e a concretização deste trabalho. A cada conversa, a cada conselho e a cada gesto de incentivo, senti o peso de não estar sozinha nesta caminhada e a responsabilidade de fazer jus à confiança depositada. Agradeço especialmente à minha orientadora, que, com paciência e sabedoria, guiou-me para transformar ideias em algo concreto e significativo. Suas orientações foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este resultado e crescer tanto no campo acadêmico quanto pessoal.

Agradeço também à minha família, que foi o alicerce em todos os momentos, especialmente nas horas de cansaço e incerteza. Vocês foram minha inspiração, lembrando-me diariamente do valor do esforço e da dedicação. A paciência, o carinho e o incentivo de cada um de vocês foram fundamentais para que eu pudesse manter o foco e perseverar, mesmo quando os desafios pareciam grandes demais. O apoio incondicional que recebi é algo que levo para além deste trabalho, como uma fonte inesgotável de força e esperança.

Por fim, expresso minha gratidão aos amigos e colegas que estiveram ao meu lado ao longo deste percurso. Com vocês, compartilhei dúvidas, conquistas e aprendizagens, criando um ambiente de apoio mútuo que foi essencial para o meu desenvolvimento. As trocas e a convivência tornaram essa jornada mais leve e inspiradora, mostrando que o caminho do conhecimento é mais rico quando trilhado em conjunto.

A cada um que fez parte desta trajetória, meu sincero agradecimento por contribuírem para a construção deste trabalho e, acima de tudo, para o meu crescimento como ser humano.

"A educação é o meio pelo qual se desenvolvem as capacidades humanas, mas deve também ser vista como um instrumento de transformação social. A educação não pode ser apenas um reflexo das relações de produção existentes, mas deve engendrar a consciência crítica que permita aos indivíduos entenderem e reverterem as estruturas de opressão e desigualdade. Ela deve proporcionar as condições para o desenvolvimento completo das potencialidades humanas e preparar os indivíduos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária." KARL MARX, 1845, p.67.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o que desvelam teses e dissertações acerca das políticas de pós-graduação em educação e da trajetória dos egressos nesse nível de formação. Investigou-se, ao longo da pesquisa, a relevância dos egressos como indicadores de qualidade e impacto no ensino superior, com especial atenção à sua atuação profissional e inserção nos espaços estratégicos da educação. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi orientada por três objetivos específicos: (1) apresentar a política de pós-graduação no Brasil, destacando o papel do Estado em diferentes períodos governamentais e suas repercussões na formação em educação; (2) evidenciar a importância dos egressos nos processos de avaliação institucional, enfatizando sua contribuição para a consolidação e o aprimoramento dos programas; e (3) analisar a produção acadêmica, em forma de teses e dissertações, sobre política de pós-graduação e os percursos profissionais dos egressos. A metodologia adotada combinou levantamento bibliográfico e análise documental, fundamentada no referencial teórico do materialismo histórico-dialético. Os resultados demonstram que a expansão da pós-graduação no Brasil, embora tenha ampliado o acesso e a produção científica, apresenta contradições estruturais, como a ausência de planejamento que considere as desigualdades regionais e a fragilidade de políticas públicas voltadas ao acompanhamento dos egressos. As produções acadêmicas analisadas evidenciam que, apesar da qualificação obtida, muitos egressos enfrentam dificuldades de inserção nas políticas educacionais e nos espaços de formulação e gestão pública, o que revela lacunas persistentes no sistema de pós-graduação brasileiro. Assim, conclui-se que as teses e dissertações examinadas expressam um cenário crítico e desafiante, no qual a formação *stricto sensu*, embora significativa, carece de articulação com estratégias institucionais que promovam efetiva valorização, monitoramento e aproveitamento dos egressos no desenvolvimento educacional e social do país. Concluímos que as teses e dissertações sobre egressos da pós-graduação em educação expressam um cenário desafiador para a política de pós-graduação no Brasil, no qual a expansão quantitativa das titulações não tem sido acompanhada de uma inserção adequada dos egressos nas políticas educacionais e na gestão pública.

Palavras-chave: Pós-graduação, Egressos, Políticas Públicas, Educação, Avaliação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze what theses and dissertations reveal about postgraduate education policies and the trajectories of graduates at this level of academic training. Throughout the research, the relevance of graduates as indicators of quality and impact in higher education was examined, with particular attention to their professional performance and inclusion in strategic educational spaces. This qualitative study was guided by three specific objectives:

(1) to present postgraduate education policies in Brazil, highlighting the role of the State during different governmental periods and its repercussions on educational training; (2) to emphasize the importance of graduates in institutional evaluation processes, focusing on their contribution to the consolidation and improvement of postgraduate programs; and (3) to analyze academic productions—specifically theses and dissertations—on postgraduate policy and the professional trajectories of graduates. The methodology adopted combined bibliographic research and documentary analysis, grounded in the theoretical framework of historical-dialectical materialism. The results show that, although the expansion of postgraduate education in Brazil has increased access and scientific production, it also reveals structural contradictions, such as the absence of strategic planning that takes into account regional inequalities and the weakness of public policies aimed at monitoring graduates. The academic productions analyzed reveal that, despite their qualifications, many graduates face difficulties in entering educational policymaking and public administration, highlighting persistent gaps in the Brazilian postgraduate education system. Thus, it is concluded that the theses and dissertations examined depict a critical and challenging scenario, in which *stricto sensu* training—although significant—lacks articulation with institutional strategies that promote the effective appreciation, monitoring, and utilization of graduates in the country's educational and social development. Theses and dissertations on postgraduate education graduates reveal a challenging landscape for Brazilian postgraduate policy, in which the quantitative expansion of degrees has not been accompanied by the proper integration of graduates into educational policies and public management.

Keywords: Graduate education, Alumni, Public Policies, Education, Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais reformas educacionais e políticas de pós-graduação durante o governo de FHC.....	25
Quadro 2 – Propostas para a Educação Superior – Governo Lula.....	33
Quadro 3 – Políticas Públicas e Ações para Permanência de Egressos e Alunos da Pós-Graduação em Educação no Brasil.....	64
Quadro 4 – Distribuição e Características das Matrículas no Ensino Superior por Região no Brasil em 2022.....	73
Quadro 5 – Estudos selecionados para compor a amostra.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no Brasil (1995-2002).....	29
Tabela 2 - Cursos de mestrado e doutorado reconhecidos pela CAPES (por região geográfica).....	30
Tabela 3 - Evolução do Número de Matrículas na Educação Superior - 2003/2010	31
Tabela 4 - Principais Avanços e Investimentos na Pós-Graduação durante o Governo Lula.....	34
Tabela 5 - Principais Políticas e Investimentos em Pós-Graduação durante o Governo Dilma Rousseff (2011-2016).....	38
Tabela 6 – Expansão das Universidades Federais no Governo Dilma (2011-2016).....	40
Tabela 7 - População dos Municípios com Campi Universitários Criados no Governo Dilma e Crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).....	42
Tabela 8 - Investimentos e Distribuição de Bolsas na Pós-Graduação (2014).....	44
Tabela 9 – Restrições Orçamentárias em Programas de Pós-Graduação.....	45
Tabela 10 - Concessão de Bolsas e Matrículas na Pós-Graduação no Brasil durante o Governo Michel Temer (2016-2018).....	49
Tabela 11 – Evolução do número de mestres e doutores titulados no Brasil (2010-2023).....	94
Tabela 12 – Produção acadêmica em Educação vs. Aplicação na Gestão Educacional.....	99
Tabela 13 – Inserção de Mestres e Doutores no Setor Público por Região (2018-2022)	102

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de Desistênciana Pós-Graduação no Brasil (2011-2019).....	53
Gráfico 2 - Distribuição de Alunos que frequentam um curso de Pós-Graduação por Modalidade.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DO ESTADO NOS GOVERNOS BRASILEIROS	23
1.1 As políticas de Pós-graduação em educação no governo FHC.....	23
1.1.1 Características do Governo FHC	26
1.1.2 A educação superior em pauta	27
1.2 As políticas de Pós-Graduação no Governo Lula	30
1.3 A Pós-Graduação como expansão no Governo Dilma.....	43
1.4 As Políticas de Pós-Graduação no Governo Michel Temer (2016-2018).....	46
2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL – A IMPORTÂNCIA DOS EGRESSOS NA AVALIAÇÃO	54
2.1 Política de Pós-Graduação em Educação	55
2.2 Políticas Públicas para Apoio e Formação de Egressos e Alunos da Pós-graduação em Educação no Brasil.....	58
2.3 A Importância dos Egressos da Educação Superior nos Documentos de Avaliação da Pós-Graduação.....	65
2.4 Dados referentes a Egressos na Educação Superior: uma análise do panorama nacional	71
3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ESTUDOS COM EGRESSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	80
3.1 Egressos da Pós-Graduação em Educação: Análise das Contribuições nas Teses e Dissertações.....	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

*“Determine, rapaz Onde vai ser seu curso de pós-graduação”
(Gilberto Gil. Oriente)*

A educação é um dos principais veículos de transformação social e, como Nelson Mandela sabiamente afirmou, "a educação é a chave para transformar o mundo". Essa afirmativa ressoa profundamente no contexto brasileiro, onde a pós-graduação se torna um dos elementos mais significativos na formação acadêmica e profissional. Do ponto de vista pessoal, acredito inclusive que, uma educação de qualidade é um direito fundamental e constitui um alicerce essencial para o desenvolvimento sustentável de qualquer nação.

No Brasil, a educação é reconhecida como um direito social, fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa. A Constituição de 1988, em seu artigo 6º, assegura a educação como direito de todos, refletindo a importância desse bem para a cidadania e a justiça social (Brasil, 1988). No entanto, garantir o acesso à educação superior de qualidade continua sendo uma tarefa desafiadora, especialmente devido às desigualdades regionais e econômicas que ainda marcam a realidade do país. Nesse sentido, a pós-graduação, ao oferecer uma formação avançada, torna-se uma ferramenta significativa para promover mudanças sociais e elevar a qualidade de vida, preparando profissionais para atender às demandas de uma sociedade em constante evolução e transformação.

A pós-graduação, com sua diversidade de modalidades e áreas de estudo, não se limita ao desenvolvimento acadêmico, mas também desempenha um papel relevante no fortalecimento social. Ao aprofundar o conhecimento em campos específicos, ela capacita profissionais para atuar em setores estratégicos que afetam diretamente a vida de milhões de brasileiros. No Brasil, as políticas educacionais voltadas para a pós-graduação têm buscado garantir que essa formação não se concentre apenas nas grandes capitais, mas que alcance também as regiões mais distantes, promovendo a inclusão e o desenvolvimento regional (Saviani, 2005). Dessa forma, a educação pós-graduada não apenas aprimora a expertise técnica, mas também se alinha às necessidades sociais, culturais e econômicas, possibilitando a inovação e ampliando o impacto das políticas educacionais.

O Estado, por meio das políticas públicas, tem sido um agente central na criação de um sistema de pós-graduação acessível e de qualidade. A criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, por exemplo, representou um marco na regulação e ampliação da pós-graduação no Brasil. A missão da CAPES é

garantir a qualidade dos programas de mestrado e doutorado, monitorando sua implementação e criando estratégias para impulsionar a pesquisa científica no país (CAPES, 2017). Ao longo das décadas, as políticas de educação superior no Brasil foram ajustadas para responder tanto às necessidades internas quanto ao cenário global de produção acadêmica, refletindo o compromisso do Estado com o avanço científico e a inclusão social.

A atuação da CAPES reflete um esforço contínuo para garantir tanto a qualidade quanto a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil. Por meio de avaliações regulares, financiamento estratégico e concessão de bolsas de estudo, a instituição tem contribuído para ampliar o acesso ao ensino superior e fortalecer os programas de mestrado e doutorado. Entretanto, persistem desafios significativos, como a precarização dos investimentos e as desigualdades regionais, que dificultam a plena realização do potencial transformador da pós-graduação e comprometem a efetividade das políticas educacionais.

Nesse cenário, a análise das políticas educacionais de pós-graduação deve considerar o papel essencial dos egressos, pois suas trajetórias profissionais e acadêmicas refletem diretamente os sucessos e as fragilidades dessas iniciativas. A formação desses profissionais, ao se converter em práticas acadêmicas ou no mercado de trabalho, serve como um indicador claro de sucesso ou falhas do sistema de Educação superior. O acompanhamento das trajetórias dos egressos, portanto, é uma ferramenta imprescindível para avaliar o impacto real das políticas de pós-graduação, fornecendo dados que podem orientar ajustes e aprimoramentos contínuos nos programas (Deslandes et al., 2024).

Ao refletir sobre a importância dos egressos na avaliação das políticas de pós-graduação, deve-se compreender como esses profissionais aplicam os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Seu impacto, seja na educação básica, seja na formulação de políticas públicas, reflete diretamente a qualidade da formação recebida e a capacidade do sistema de pós-graduação de responder às necessidades da sociedade. Egressos que atuam como líderes, educadores, pesquisadores e gestores não apenas aplicam os saberes adquiridos, mas também demonstram concretamente os resultados das políticas educacionais no Brasil e sua contribuição direta para o desenvolvimento social e econômico do país.

A inserção dos egressos da pós-graduação no mercado de trabalho e sua participação em áreas de relevância social, como saúde, educação e pesquisa científica, evidenciam a conexão estreita entre a educação avançada e as necessidades sociais emergentes. A formação de mestres e doutores no Brasil não só contribui para o avanço científico, mas também gera mudanças nas práticas pedagógicas e na formulação de políticas públicas, impactando diretamente a vida de milhões de brasileiros. Dessa forma, os egressos têm atuado como agentes no alinhamento

entre a pós-graduação e as exigências do mercado, influenciando positivamente tanto os setores privados quanto os públicos (Gatti, 2008).

A metodologia deste estudo é sustentada por dois elementos centrais: o levantamento bibliográfico e a análise documental. A combinação desses métodos visa oferecer uma abordagem abrangente, capaz de apresentar um panorama detalhado sobre as políticas de pós-graduação em educação no Brasil e o impacto dos egressos. O levantamento bibliográfico possibilita a coleta de informações sobre a produção acadêmica existente, explorando as principais discussões teóricas e empíricas sobre o tema, enquanto a análise documental fornece um olhar detalhado sobre fontes oficiais, como relatórios de avaliação, decretos e outras regulamentações que moldaram o desenvolvimento do sistema de pós-graduação.

A escolha do materialismo histórico-dialético como base teórica para o estudo é uma decisão fundamentada na necessidade de compreender as políticas educacionais dentro do contexto histórico e social em que se inserem. Essa abordagem permite explorar como as políticas de pós-graduação se relacionam com as condições materiais da sociedade, como são influenciadas por interesses políticos e econômicos, e como essas contradições afetam a estrutura educacional brasileira, proporcionando uma análise crítica das dinâmicas presentes no sistema educacional.

Destaca-se que o acompanhamento das trajetórias profissionais dos egressos é um essencial para avaliar o impacto das políticas de pós-graduação. Ao analisar o percurso dos egressos no mercado de trabalho e em outras áreas de atuação, é possível avaliar a qualidade dos cursos oferecidos, a adequação dos currículos e a efetividade das políticas educacionais. A reflexão sobre as trajetórias profissionais não só contribui para avaliar a formação acadêmica, mas também fornece dados valiosos para ajustar os cursos de pós-graduação, adequando-os às demandas do mercado de trabalho e da sociedade. Essa análise também possibilita a identificação de lacunas na formação dos egressos e sugere melhorias nas práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de Educação superior (Nunes et al., 2022). A retroalimentação dos egressos, portanto, serve como uma ferramenta importante para garantir que a educação superior esteja alinhada com as necessidades contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho, promovendo uma formação de qualidade e relevância.

As políticas educacionais, ao serem analisadas à luz do impacto social gerado pelos egressos, oferecem uma perspectiva crítica sobre sua eficácia. O acompanhamento contínuo dos egressos permite avaliar de maneira mais precisa como a formação acadêmica impacta o desenvolvimento social e econômico. Ao ingressar no mercado de trabalho, os egressos geram impactos em suas respectivas áreas de atuação, o que reflete os desafios ou os sucessos das

políticas de pós-graduação. A avaliação do impacto social dos egressos vai além de suas trajetórias profissionais, considerando também como suas contribuições influenciam a sociedade, especialmente em termos de justiça social e inclusão (Saviani, 2001). Essa abordagem torna visível como as políticas educacionais podem efetivamente contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa, ao capacitar indivíduos para que se tornem agentes de transformação social.

A pós-graduação no Brasil tem se afirmado como um vetor para reduzir as desigualdades regionais e impulsionar o desenvolvimento social e econômico. Ao expandir a oferta de programas de pós-graduação para além dos grandes centros urbanos, especialmente em regiões periféricas, tem-se promovido a democratização do conhecimento, criando um ambiente propício para a resolução de problemas locais. Essa interiorização não só garante maior acesso à educação de qualidade, mas também estimula o surgimento de soluções adaptadas às especificidades de cada região, contribuindo para uma maior inclusão social e para o fechamento das lacunas educacionais existentes (Gatti, 2008).

O impacto dessa expansão é visível nas comunidades que, antes marginalizadas, agora se beneficiam diretamente da formação de mestres e doutores. A presença de programas de pós-graduação em áreas periféricas gera um ciclo virtuoso de desenvolvimento, onde os egressos não apenas integram o mercado de trabalho, mas também atuam como agentes de transformação local. Ao utilizar seus conhecimentos para enfrentar os desafios regionais, esses profissionais desempenham um papel decisivo no fortalecimento das economias locais e na promoção de mudanças sociais duradouras.

Além de sua contribuição econômica, a pós-graduação desempenha um papel significativo na inovação social. Os programas de mestrado e doutorado no Brasil oferecem uma formação que vai além da produção acadêmica, capacitando os egressos a desenvolver soluções práticas para questões contemporâneas, como sustentabilidade e inclusão social. Essa combinação entre teoria e prática permite que os profissionais formados enfrentem desafios globais com uma visão crítica e criativa, posicionando-os como líderes na busca por soluções que atendem às demandas urgentes da sociedade (Pereira, 2016).

Nesse contexto, a atuação dos egressos se torna uma medida tangível do sucesso das políticas educacionais, pois eles aplicam os conhecimentos adquiridos em suas trajetórias acadêmicas para gerar mudanças concretas nas áreas de educação, saúde, pesquisa científica e outras esferas de relevância social. A inserção dos egressos no mercado de trabalho e sua contribuição para o avanço social e econômico são, portanto, reflexos diretos da qualidade e da eficácia das políticas de pós-graduação implementadas ao longo do tempo, sendo um

indicativo da capacidade do sistema educacional brasileiro em responder às necessidades sociais (Saviani, 2001).

Assim, o impacto das políticas de pós-graduação não se limita à formação de profissionais qualificados, mas se estende à criação de um ciclo contínuo de inovação e transformação social. O acompanhamento das trajetórias dos egressos, portanto, é uma ferramenta estratégica que permite ajustes contínuos nas políticas educacionais, garantindo que a formação acadêmica esteja sempre alinhada às necessidades emergentes da sociedade e ao mercado de trabalho. Esse processo de retroalimentação é crucial para fortalecer as práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de ação dos egressos e contribuindo para um desenvolvimento mais justo e equitativo em todas as regiões do Brasil (Deslandes et al., 2024).

A avaliação contínua dos programas de pós-graduação é um mecanismo chave para adaptar as políticas educacionais às necessidades de um mercado em constante mudança. O acompanhamento das trajetórias dos egressos fornece uma perspectiva importante sobre a adequação dos currículos, permitindo ajustes dinâmicos que assegurem a relevância dos programas em face de novas demandas. A coleta constante de dados sobre os egressos também oferece uma base sólida para avaliar o impacto das políticas públicas, direcionando o financiamento e as regulamentações de forma a otimizar os resultados da pós-graduação no Brasil (Neira et al., 2022).

Contudo, o impacto dos egressos vai além da inserção no mercado de trabalho. Seu papel como agentes de transformação social é igualmente relevante. Ao aplicar o conhecimento adquirido em sua formação, os egressos contribuem diretamente para a evolução de práticas pedagógicas e políticas públicas, refletindo a eficácia do sistema educacional em promover mudanças sociais. O monitoramento das suas trajetórias é, portanto, utilizado para ajustar as políticas educacionais, favorecendo uma abordagem mais conectada às necessidades sociais e econômicas do país (Santos; Azevedo, 2009).

A revisão da produção acadêmica sobre egressos, especialmente teses e dissertações, oferece uma visão crítica e aprofundada sobre como as políticas de pós-graduação impactam a sociedade e o mercado de trabalho. Esse processo permite identificar tendências emergentes, assim como lacunas que precisam ser abordadas para aprimorar a formação e o impacto social dos egressos. A análise dessas produções acadêmicas contribui para o entendimento mais amplo das mudanças que as políticas educacionais provocam na realidade social e econômica do Brasil, ajudando a ajustar os rumos da formação acadêmica em direção a um impacto mais efetivo na sociedade.

Além disso, o mapeamento da literatura acadêmica sobre os egressos traz à tona questões

não resolvidas e áreas que carecem de mais atenção. Esse exercício analítico não só destaca as transformações nas políticas educacionais, mas também aponta para novos caminhos de pesquisa, permitindo a identificação de soluções mais adequadas para as questões contemporâneas. A análise contínua dos egressos e da produção acadêmica oferece, assim, subsídios para aprimorar as políticas educacionais, garantindo que elas respondam de forma mais eficaz às exigências do mercado de trabalho e da sociedade (Santos; Azevedo, 2009).

Ao compreender essas lacunas e tendências na literatura acadêmica fortalece a base para discussões mais produtivas sobre o impacto social das políticas educacionais. A revisão constante dessas análises refinará os programas de pós-graduação e garantir que eles sejam não apenas alinhados com as necessidades do mercado de trabalho, mas também com os desafios sociais e regionais do Brasil, possibilitando uma formação que contribua de forma substancial para o desenvolvimento do país.

A pesquisa proposta neste estudo busca explorar as interações entre as políticas de pós-graduação em educação no Brasil e o impacto gerado pelos egressos, o intuito é compreender como as estratégias de formação acadêmica respondem às necessidades da sociedade. A CAPES desempenhou um papel estratégico na regulação e expansão dos programas de pós-graduação no país, sendo a principal instituição responsável pela avaliação dos programas de mestrado e doutorado. A partir da década de 1960, a expansão dos programas de pós-graduação foi impulsionada pela crescente demanda por formação acadêmica avançada, particularmente em áreas como ciência, tecnologia e educação, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento do Brasil diante das transformações econômicas e sociais. A criação da CAPES representou um marco na institucionalização do sistema de pós-graduação, viabilizando a qualificação de recursos humanos para a pesquisa e ensino superior (Santos; Azevedo, 2009).

As políticas educacionais no Brasil, especialmente aquelas voltadas à pós-graduação, passaram por transformações significativas nas décadas seguintes, influenciadas pelas mudanças políticas e sociais, como a redemocratização do país nas décadas de 1980 e 1990. A promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 representaram avanços consideráveis na democratização do acesso à educação superior. A LDB consolidou a educação como um direito social e estabeleceu as bases para uma maior inclusão nos programas de pós-graduação, visando à formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento do país. Essas transformações impactaram diretamente o sistema educacional, permitindo que a pós-graduação se consolidasse como um campo estratégico para o avanço científico e social do Brasil (Brasil, 1996).

A Constituição de 1988 foi um marco significativo para a educação superior no Brasil,

especialmente pelo artigo 207, que garantiu a autonomia das universidades públicas e ressaltou a importância da pesquisa acadêmica para o desenvolvimento nacional. Com o fortalecimento das políticas públicas e o apoio às instituições de fomento à pesquisa, como a CAPES, houve um estreitamento da relação entre as universidades e os setores produtivos, além de uma ampliação no acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Como resultado, a pós-graduação no Brasil se tornou um pilar não apenas do avanço acadêmico, mas também da integração do país com o mercado global, posicionando o Brasil como um participante ativo na produção acadêmica e científica internacional (Santos, 2011).

No contexto dessas transformações, a CAPES consolidou-se como um órgão regulador e avaliador crucial para a qualidade e a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil. Desde a sua criação, em 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior tem desempenhado um papel determinante na organização, regulamentação e avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, sendo a principal instituição responsável pela definição de diretrizes e critérios que garantem a qualidade da educação superior no país. A implementação de processos de avaliação contínua, como as avaliações quadrienais, possibilitou não apenas a melhoria interna das instituições de ensino superior, mas também a inserção do Brasil no cenário acadêmico internacional. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), criado pela CAPES, estabeleceu um marco institucional importante para a consolidação da pós-graduação no país, permitindo que as universidades brasileiras alinhassem suas práticas acadêmicas aos padrões internacionais e, ao mesmo tempo, respondessem às especificidades sociais e culturais do Brasil (CAPES, 2017). A rigorosa avaliação dos programas de pós-graduação tem sido um dos principais vetores de inovação, assegurando que as instituições de ensino superior no Brasil ofereçam uma formação de qualidade e que seus egressos se insiram de maneira eficaz no mercado de trabalho global.

Paralelamente, as políticas de pós-graduação no Brasil foram moldadas para alinhar a formação acadêmica com as demandas econômicas e sociais do país. Nas últimas décadas, a inserção das universidades brasileiras no debate internacional de produção científica e inovação tecnológica exigiu uma adaptação das políticas educacionais. Programas de pós-graduação em áreas-chave como ciência, saúde, tecnologia e educação começaram a se expandir com o objetivo de atender às necessidades da sociedade brasileira, especialmente na criação de soluções tecnológicas e científicas que poderiam resolver problemas sociais. O incentivo à pesquisa aplicada e a formação de profissionais qualificados para as áreas mais estratégicas do país foram pilares centrais das políticas educacionais implementadas por órgãos como a CAPES. Por exemplo, iniciativas como o Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH) e os

programas de bolsas de mestrado e doutorado em parceria com as empresas têm visado estreitar a relação entre o setor acadêmico e produtivo, ampliando a competitividade do Brasil no cenário global. Nesse contexto, a pós-graduação no Brasil não apenas contribui para o avanço científico, mas também se tornou uma ferramenta relevante para o desenvolvimento econômico e social do país, promovendo inovação e colocando o Brasil em posição de destaque nas pesquisas internacionais (Saviani, 2005).

A pós-graduação no Brasil tem desempenhado um papel estratégico no desenvolvimento do país, não apenas no campo acadêmico, mas também na formação de profissionais qualificados para atuar em áreas essenciais à sociedade, como saúde, educação, e inovação tecnológica. O impacto direto da formação de mestres e doutores tem sido observado em diversos setores econômicos e sociais, refletindo uma transformação concreta nos processos produtivos e nas práticas pedagógicas. Profissionais oriundos da pós-graduação no Brasil têm contribuído para a criação de soluções, com destaque para áreas como a agricultura, saúde pública e as indústrias tecnológicas, essenciais para o crescimento do país. Além disso, os egressos atuam, de forma destacada, no fortalecimento do sistema educacional, seja pela melhoria da qualidade do ensino, seja pela ampliação do acesso à educação superior, alinhando-se, assim, às necessidades emergentes da sociedade (Gatti, 2008).

Neste contexto, é imperativo ampliar a análise do impacto das políticas educacionais de pós-graduação, incorporando a avaliação dos reflexos dessas políticas no desenvolvimento econômico e social do Brasil. Embora as políticas de pós-graduação tenham, ao longo das últimas décadas, formado uma base sólida de profissionais, a avaliação de suas trajetórias no mercado de trabalho e em outros campos da sociedade oferece dados valiosos sobre a efetividade dessas políticas, permitindo ajustes contínuos na formação acadêmica. A retroalimentação gerada por esses dados é importante para aprimorar a conexão entre o ensino superior e as necessidades reais do mercado de trabalho e da sociedade, tornando a pós-graduação um vetor mais eficaz de transformação social.

A pesquisa proposta adota uma abordagem metodológica que integra o levantamento bibliográfico e a análise documental, com o objetivo de investigar as políticas de pós-graduação em educação no Brasil e seus impactos. O levantamento bibliográfico será utilizado para compreender as discussões teóricas e empíricas já existentes sobre o impacto da Pós-graduação, com foco nas políticas educacionais e na formação dos egressos. A análise documental, por sua vez, fornecerá uma visão mais ampla e detalhada das fontes oficiais, como os relatórios de avaliação da CAPES e os decretos que regulam a pós-graduação no país, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos processos históricos e das modificações ao

longo do tempo.

O uso da abordagem teórica do materialismo histórico-dialético permitirá situar as políticas educacionais dentro de um contexto social e político mais amplo. Essa perspectiva proporcionará uma visão crítica das contradições no sistema educacional brasileiro e dos interesses que moldam as políticas de pós-graduação, além de possibilitar uma análise das condições materiais que determinam os rumos dessas políticas. Ao explorar essas dimensões, o estudo procurará evidenciar como as políticas de pós-graduação são influenciadas por interesses políticos e econômicos, e como elas respondem às necessidades da sociedade brasileira.

O primeiro capítulo da dissertação revisita a história das políticas de pós-graduação no Brasil, com ênfase na criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951 e na subsequente expansão dos programas de pós-graduação. A análise dessa trajetória histórica busca compreender os desafios enfrentados ao longo das décadas e os marcos que permitiram a consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil. A partir da década de 1960, a CAPES tem se firmado como um órgão regulador e promotor da qualidade da educação superior, com destaque para a criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e a implementação de avaliações quadrienais dos programas de mestrado e doutorado. Essas avaliações foram decisivas para garantir a qualidade da formação acadêmica no país e para o reconhecimento internacional dos programas de pós-graduação (CAPES, 2017).

O segundo capítulo discute o papel dos egressos como um termômetro para avaliar a efetividade das políticas de pós-graduação. A partir da análise das trajetórias dos egressos, será possível examinar como esses profissionais têm contribuído para o avanço das políticas públicas em diversas áreas e como suas atuações no mercado de trabalho e no setor público refletem as transformações sociais e econômicas do país. A pesquisa buscará identificar como a formação acadêmica impacta diretamente a sociedade, seja na melhoria de práticas pedagógicas, seja na contribuição para o desenvolvimento de soluções para os desafios sociais e regionais.

O terceiro capítulo será dedicado à revisão da produção acadêmica sobre os egressos de programas de pós-graduação, com foco nas teses e dissertações que discutem o impacto das políticas educacionais. Este capítulo explorará a escassez de estudos aprofundados sobre a atuação dos egressos nas diversas esferas da sociedade, como o mercado de trabalho e a formulação de políticas públicas. A revisão da literatura existente evidenciará as lacunas na pesquisa sobre a relação direta entre as políticas de pós-graduação e o desenvolvimento social e econômico do país. O capítulo também discutirá a necessidade de ampliar a pesquisa sobre o impacto desses profissionais, visando tornar as políticas públicas mais alinhadas com as necessidades contemporâneas da sociedade (Severino, 2009).

A análise das trajetórias dos egressos da pós-graduação no Brasil tem se mostrado um caminho eficaz para compreender os impactos das políticas educacionais. A formação de mestres e doutores não apenas fortalece as áreas acadêmicas, mas também desempenha um papel decisivo no desenvolvimento social e econômico. A revisão da literatura e a pesquisa sobre as trajetórias desses profissionais são essenciais para ajustar os programas de pós-graduação às exigências de um mercado de trabalho em constante evolução. Além disso, é necessário que novas pesquisas abordem de forma mais crítica a relação entre as políticas educacionais e os efeitos sociais gerados pelos egressos, contribuindo para a reformulação de estratégias que atendam às demandas emergentes da sociedade brasileira.

1 POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DO ESTADO NOS GOVERNOS BRASILEIROS

No âmbito da pesquisa sobre a expansão da pós-graduação, conforme delineado nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) e em publicações acadêmicas, juntamente com documentos apresentados pela UNESCO, envolve uma complexa rede de elementos interativos. Essa rede inclui o regionalismo, a adaptação do sistema e os aspectos históricos e políticos que moldaram seu desenvolvimento.

Embora a expansão da pós-graduação tenha sido um pilar importante das políticas educacionais, essa análise precisa ser problematizada. A expansão quantitativa da pós-graduação não necessariamente refletiu avanços qualitativos, pois ela se deu sob a égide de políticas neoliberais que desconsideraram desigualdades regionais e sociais, além de não considerar adequadamente o papel dos egressos como agentes de transformação educacional e social. Este capítulo, portanto, não se limita à descrição da expansão, mas busca questionar as contradições e os impactos sociais dessas políticas.

1.1 As políticas de Pós-graduação em educação no governo FHC

A análise das políticas de pós-graduação em educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, revela um cenário de transformações no setor educacional brasileiro, decorrentes de reformas econômicas e administrativas com influência neoliberal. O objetivo de estabilizar a economia e aprimorar a eficiência estatal moldou políticas educacionais que incentivaram a autonomia universitária e a busca por financiamentos alternativos, em resposta a demandas de austeridade fiscal e reorganização do papel do Estado. As reformas foram impactadas por diretrizes de instituições financeiras internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, que promoveram a descentralização administrativa e estimularam as universidades públicas a adotar práticas de gestão eficientes e autossustentáveis (Chacon; Calderón, 2015).

O primeiro ponto importante para análise é a política de expansão da pós-graduação no Brasil nesse período. A transferência de responsabilidade para as universidades, buscando financiamento alternativo, é uma das contradições centrais da política de expansão da pós-graduação no governo FHC. Essa lógica de autossustentação fortaleceu a mercantilização do ensino superior, resultando na priorização de interesses privados em detrimento da qualidade e acessibilidade educacional. Embora a busca por parcerias com o setor privado tenha sido

estimulada, não se observou uma correspondência com a inclusão social e a igualdade regional.

A descentralização administrativa reforçou uma cultura institucional de autonomia, em que as instituições de ensino superior (IES) foram incentivadas a adotar estratégias de autofinanciamento para atender às novas exigências do mercado globalizado. A autonomia universitária foi consolidada por regulamentações como as Leis nº 10.168 e nº 10.172, que estimularam a colaboração entre universidades e empresas, promovendo um modelo no qual as universidades precisavam atuar com eficiência e reduzir a dependência de recursos federais (Oliveira; Fonseca, 2010; Sguissardi; Junior, 2009).

Outro aspecto significativo nas políticas educacionais de FHC foi o incentivo ao desenvolvimento de uma abordagem empreendedora nas universidades. Nesse contexto, a formação de competências empresariais e a adaptabilidade ao mercado tornaram-se eixos de atuação importantes, com um foco maior na capacitação de profissionais para responderem diretamente às demandas de setores produtivos. Essa orientação contribuiu para o redirecionamento do financiamento para atividades de pesquisa e desenvolvimento alinhadas às necessidades de inovação e competitividade. O impacto dessa abordagem foi a redução progressiva do financiamento federal direto e a ênfase em modelos de autofinanciamento e de orientação ao mercado, levando as universidades a explorarem fontes alternativas de captação, como as fundações de apoio institucional (FAIs), que passaram a atuar em parceria com o setor privado para viabilizar a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico (Lima, 2011).

O impacto dessas transformações também foi evidenciado pela criação dos Fundos Setoriais, que, embora voltados para áreas estratégicas de ciência e tecnologia, impuseram uma relação de dependência entre universidades e o setor privado. A exigência de contrapartidas financeiras do setor produtivo para viabilizar projetos de pesquisa reflete uma contradição fundamental, pois mercantilizou o processo de pesquisa e ensino superior, e excluiu áreas de conhecimento que não se alinhavam diretamente aos interesses econômicos.

Embora esses fundos tenham sido estabelecidos com o objetivo de fortalecer as áreas de pesquisa e inovação tecnológica, essa estratégia resultou em um alinhamento das agendas de pesquisa das universidades públicas aos interesses do setor privado e do governo, comprometendo parcialmente a autonomia acadêmica (Oliveira; Bianchetti, 2004). Esse movimento de aliança com o setor produtivo reflete uma mudança estrutural nas universidades públicas brasileiras, que passaram a adotar práticas gerenciais e empresariais e a orientar suas atividades acadêmicas em torno de valores de mercado, reforçando uma tendência de mercantilização do ensino superior.

Apesar das transformações descritas, o quadro 1 apenas ilustra de maneira superficial as

reformas implementadas durante o governo FHC. Uma análise crítica mais profunda revelaria como o alinhamento com diretrizes neoliberais não levou em consideração os efeitos sociais dessas reformas, como o desfinanciamento das universidades públicas e a desigualdade no acesso e na qualidade do ensino superior, refletindo em uma educação para poucos e não para todo.

Quadro 1 – Principais reformas educacionais e políticas de pós-graduação durante o governo de FHC

Aspecto	Detalhes
Reformas do Estado	Descentralização administrativa e adoção de gestão pública gerencial visando maior eficiência.
Privatização da Educação	Incentivo à privatização interna das universidades públicas e à expansão do setor privado educacional.
Autonomia universitária	Redução de financiamento federal, promovendo autofinanciamento e parcerias com o setor privado.
Legislação educacional	Lei nº 10.168 (incentivo à interação universidade-empresa) e Lei nº 10.172 (Plano Nacional de Educação).
Abordagem Neoliberal	Foco na eficiência, competitividade e adaptação das universidades às demandas de mercado.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A reorganização do papel do Estado, ao implementar práticas de gestão neoliberais na educação superior e na pós-graduação, não apenas refletiu a adesão ao Consenso de Washington, mas também expôs as contradições internas das políticas educacionais. Enquanto o governo buscava eficiência e autossustentação, o impacto nas universidades públicas foi um desmonte das capacidades de ensino e uma mercantilização do conhecimento, agravando a exclusão social no acesso ao ensino superior.

A valorização do mercado como princípio organizador da sociedade levou à expansão de instituições de ensino privadas e à privatização de práticas nas universidades públicas, muitas das quais passaram a cobrar taxas para cursos de extensão e especialização. O estímulo à competição entre universidades públicas e privadas e a ênfase em resultados e eficiência administrativa representaram uma ruptura significativa com o modelo de financiamento e administração tradicionais (Peroni, 2003).

As implicações dessas reformas são visíveis até hoje, destacando a importância de revisitar as políticas implementadas e seus efeitos na educação superior e na pesquisa científica. O legado do governo FHC na educação superior brasileira revela os desafios e as contradições do modelo neoliberal aplicado ao setor público, que buscou combinar eficiência administrativa com expansão educacional. A análise crítica dessas transformações permite compreender melhor os

rumos e desafios que o Brasil enfrenta no cenário educacional contemporâneo e contribui para o debate sobre o futuro do sistema de ensino superior no país (Amaral, 2017).

1.1.1 Características do Governo FHC

O Brasil não é mais um país subdesenvolvido. É um país injusto.
(Cardoso, 1994, p. 9).

O documento intitulado "Mãos à obra, Brasil: Proposta de Governo", publicado em 1994, por Fernando Henrique Cardoso (FHC), marca o período eleitoral do Brasil. Desde seu início, o projeto delineou-se com o objetivo de repensar o país sob uma perspectiva democrática e social, buscando atender às demandas da sociedade. Durante as décadas de 1950 a 1980, o Brasil enfrentou uma sequência de crises econômicas, caracterizada por inflação elevada, aumento do desemprego e agravamento da pobreza. Eventos como a recessão de 1981-1983, a recuperação econômica relativa de 1983 a 1985, o boom de 1986 causado pelo Plano Cruzado e a subsequente deterioração lenta contribuíram para a crise (Bueno, 2000).

Segundo Bueno (2000) a expressão "década perdida" para os anos 80 reflete essa realidade, levando o Governo Itamar Franco (PRN) a assumir a presidência com o objetivo de estabelecer condições de estabilidade e preparar o terreno para o crescimento nacional. Essas considerações sobre o governo de Itamar Franco são pertinentes, pois, após o impeachment do presidente Fernando Collor de Mello em 1992, Fernando Henrique Cardoso ocupou o cargo de Ministro das Relações Exteriores em seu governo, ascendendo ao posto de Ministro da Fazenda em 1993. Nesse período, o país enfrentava uma inflação mensal de aproximadamente 30%, com temores em relação à situação política.

Fernando Henrique Cardoso deixou o governo de Itamar em março de 1994 para concorrer à Presidência da República pela coligação PSDB-PFL-PTB. Baseado em princípios democráticos de governança, ele propôs medidas para conter a inflação, priorizando a proteção dos assalariados desde o início (Cardoso, 2008). Sua atuação em dois ministérios no Governo Itamar Franco foi relevante na sua eleição ainda no primeiro turno das eleições, uma vez que suas propostas democráticas guardavam afinidade com as do governo anterior. Assim que assumiu a presidência, Fernando Henrique Cardoso se empenhou em dar prosseguimento à "mobilização social" anunciada pelo seu antecessor e, para tal fim, propôs:

[...] um modelo economicamente sustentado, em que o Brasil encontre formas próprias de manter, a longo prazo, o seu processo de desenvolvimento; um modelo ambientalmente sustentável, em que as preocupações com a ecologia estejam efetivamente presentes em todas as decisões; um modelo de participação ativa na vida internacional, de abertura para o mundo, que conduza o Brasil a

procurar no sistema internacional oportunidades para a realização dos interesses nacionais e, fundamentalmente, um modelo de justiça social onde o direito à vida com dignidade seja garantido (Cardoso, 2008, p.14).

Conforme estabelecido por Fernando Henrique Cardoso em 1994, com o propósito de instaurar um novo modelo de desenvolvimento destinado a combater a pobreza, melhorar a distribuição de renda, integrar a economia brasileira à esfera global e reformar a estrutura do Estado, o Governo delineou cinco metas prioritárias: emprego, educação, saúde, agricultura e segurança. Para efetivar esse plano, que visava promover uma transformação na sociedade brasileira, o governo implementou novos mecanismos de captação de recursos, tanto em nível nacional quanto internacional (Cardoso, 2008). Inicialmente projetado para mobilizar cerca de R\$ 100 bilhões, o financiamento seria proveniente de diversas fontes, incluindo o orçamento da União, receitas de privatizações, o Fundo de Financiamento do Desenvolvimento gerido pelo BNDES, recursos privados, mercado internacional de capitais e organismos multilaterais como o Banco Mundial e o BID (Pinto, 2018).

No que diz respeito à educação, a distribuição dos financiamentos tinha como objetivo revisar os padrões de financiamento, gastos e transferências de recursos destinados ao setor educacional, com o intuito de aumentar a autonomia educacional e financeira dos Estados e municípios. Uma das premissas estabelecidas pelo Governo era garantir a oferta de vagas para todas as crianças em idade escolar, para o que se considerava essencial uma reforma educacional de longo prazo (Pinto, 2018). Essa reformulação precisava ser concebida a partir das iniciativas já em andamento por parte dos organismos internacionais, que na década de 1990 demonstravam interesse na educação, especialmente em questões organizacionais e pedagógicas, conforme já exploradas no tópico anterior.

1.1.2 A educação superior em pauta

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o sistema de educação superior no Brasil passou por uma reestruturação significativa, influenciada por políticas neoliberais. Esse período foi marcado pela diversificação das instituições e cursos de ensino superior, além de uma rápida expansão das vagas, especialmente no setor privado. No entanto, a expansão focada na quantidade não foi acompanhada de uma reflexão crítica sobre a qualidade do ensino e os impactos sociais dessa ampliação. As instituições públicas passaram a operar sob uma lógica gerencialista e mercantilizada, alinhada às exigências do mercado. Ao mesmo tempo, foi estabelecido um sistema abrangente de avaliação da educação superior, com o objetivo de alinhar as instituições às demandas do mercado global e aos padrões internacionais.

Lima¹ (2011) observa que essas reformas buscavam adaptar a universidade brasileira às exigências da ordem global. No entanto, ele argumenta que essa transformação da educação superior em um mercado subordinado a diretrizes internacionais comprometeu a qualidade do ensino e reproduziu relações de poder.

Além disso, Lima (2011) destaca que a educação se tornou uma estratégia central para responder a crises, evidenciando o papel da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) na mercantilização da educação. Essa transformação integrava a expansão do capital, com o objetivo de conquistar novos mercados, como exemplificado pelos acordos comerciais Nafta e ALCA. No Brasil, as políticas de diversificação e diferenciação do ensino superior, implementadas durante o governo FHC, buscavam responder à crescente demanda por vagas. Contudo, essa expansão foi feita sem a devida consideração das desigualdades regionais e sociais, o que resultou em uma expansão desigual, especialmente nas universidades públicas e privadas.

Oliveira e Fonseca (2010) analisam as transformações no campo da educação superior, destacando a implementação de um sistema nacional de avaliação. No entanto, esse sistema oscilava entre flexibilização e controle regulatório, refletindo mais uma tentativa de adequação às demandas de competitividade do mercado global do que uma preocupação com a qualidade social da educação superior. A avaliação se tornou um elemento central na reconfiguração da educação superior no Brasil, mas não foi suficiente para garantir um acesso democrático e equitativo à educação. O processo de expansão, muitas vezes, não estava alinhado com as necessidades de inclusão social.

O governo FHC foi caracterizado por um movimento expansionista no campo universitário brasileiro, com uma orientação clara para o setor privado. Esse movimento resultou na chamada "explosão dos números", consolidando uma tendência previamente delineada por Brunner (1990). A graduação teve uma expansão maior nas instituições privadas, enquanto a pós-graduação se expandiu predominantemente nas instituições públicas. No entanto, essa expansão ocorreu de maneira desigual, especialmente nas regiões mais desenvolvidas, gerando um descompasso entre a oferta educacional e as necessidades locais.

A análise de Oliveira e Fonseca (2010) sobre as transformações no campo da educação superior também destaca a implementação de um sistema nacional de avaliação, que oscilava

¹ Lima propôs uma "ContraReforma" como uma crítica às reformas educacionais neoliberais, que tratavam a educação como uma mercadoria e a submeteram às exigências do mercado global. Ele argumentava que esse modelo comprometeu a qualidade do ensino e aprofundou as desigualdades sociais, defendendo que a educação deveria ser um instrumento de transformação social, voltada para a inclusão e o desenvolvimento humano, e não uma estratégia de expansão do capital. A proposta visava combater a mercantilização da educação e restaurar seu papel social.

entre flexibilização e controle regulatório. Durante o governo FHC, o Brasil assistiu a uma significativa expansão das Instituições de Educação Superior (IES), mas essa expansão foi marcada pela priorização do setor privado em detrimento das necessidades de democratização do acesso à educação superior.

A tabela 1 ilustra a evolução do número de IES de 1995 a 2002, discriminando-as por dependência administrativa e destacando o dinamismo das instituições privadas nesse processo de expansão:

Tabela 1: Evolução do número de instituições de educação superior por dependência administrativa no Brasil (1995-2002)

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1995	894	57	76	77	684
2002	1.637	73	65	57	1,442
Crescimento (%)	83,1	25,1	-14,5	-25,0	110,5

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (2012).

Durante o governo FHC, houve uma expansão de 83,1% no número total de IES, com um crescimento substancial de 110,5% nas instituições privadas. No entanto, observou-se uma redução nas IES estaduais e municipais. Ao analisar a evolução da pós-graduação por regiões, podemos perceber uma expansão significativa no número de programas, mas também uma concentração dessas ofertas nas regiões Sul e Sudeste. A formação e a pesquisa na educação superior brasileira continuaram a se desenvolver de forma desarticulada, distantes das necessidades imediatas de ciência e tecnologia no país. A expansão dos programas de pós-graduação foi especialmente notável nas regiões Sul e Sudeste, onde a criação de programas conjuntos de mestrado, doutorado e modalidades profissionalizantes foi muito mais intensa. Contudo, essa expansão não foi equitativa, refletindo um padrão de desigualdade regional que se agrava ao longo do tempo.

Os dados da CAPES confirmam que, apesar do crescimento expressivo de programas de pós-graduação, há uma concentração considerável nas regiões Sul e Sudeste, com investimentos desiguais entre as regiões. Essas regiões abrigam a maioria dos programas de mestrado acadêmico, doutorado e modalidades profissionalizantes, enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste apresentam uma oferta mais limitada. Isso reflete uma disparidade nos investimentos e uma infraestrutura desigual disponível para o ensino e a pesquisa em diferentes partes do Brasil.

A tabela 2 apresenta a distribuição dos cursos de mestrado e doutorado reconhecidos pela CAPES até 15 de maio de 2008, com a divisão entre programas acadêmicos (mestrado e

doutorado), profissionalizantes e programas conjuntos:

Tabela 2: Cursos de mestrado e doutorado reconhecidos pela CAPES (por região geográfica)

Região	Total de programas	Mestrado Acadêmico (M)	Doutorado (D)	Profissionalizante (F)	Mestrado/Doutorado Conjuntos (M/D)
Centro-Oeste	184	93	17	72	256
Nordeste	456	249	14	37	506
Norte	110	68	2	12	149
Sudeste	1.316	906	13	240	1.794
Sul	522	242	5	43	734
Brasil	2.588	1.051	41	404	3.439

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/SEEC (2012)².

Esses dados indicam uma clara concentração de programas nas regiões Sul e Sudeste, onde há uma maior infraestrutura e maior desenvolvimento das IES. A análise de Nazareno e Herbetta (2020) confirma que a centralização dos investimentos federais nas regiões mais desenvolvidas perpetua desigualdades regionais, dificultando o acesso à pós-graduação em regiões menos favorecidas. Portanto, para corrigir essas desigualdades, é necessário implementar políticas públicas que incentivem a fixação de recém-doutores e pós-doutores em regiões carentes. Além disso, é importante criar programas interdisciplinares e temáticos que atendam às especificidades locais. A regionalização da pós-graduação é, portanto, um passo fundamental para promover um desenvolvimento científico mais equilibrado e inclusivo em todo o Brasil.

1.2 As políticas de Pós-Graduação no Governo Lula

Este tópico visa analisar a relação entre a universidade, entendida como uma instituição de "múltiplos pensamentos" (Chauí, 2003), e as políticas de educação superior implementadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva. O foco está nas políticas direcionadas à pós-graduação, à formação de egressos e ao fortalecimento do ensino superior público, principalmente em relação às suas implicações sociais. O objetivo central dessas políticas foi

² Legenda: M: Mestrado Acadêmico; D: Doutorado; F: Mestrado Profissionalizante; M/D: Programas Conjuntos de Mestrado e Doutorado.

aprimorar o ensino, fomentar a pesquisa e fortalecer a extensão universitária, com o propósito de integrar a comunidade acadêmica e socialmente. A análise se concentra nas ações dos Planos de Governo de 2003-2006 e 2007-2010, que estabeleceram diretrizes para expandir o acesso e melhorar a qualidade da educação superior.

Durante os oito anos de governo, as diretrizes educacionais foram estabelecidas no Programa de Governo de 2002, particularmente na seção "Inclusão Social". Este compromisso culminou no lançamento do documento *"Uma Escola do Tamanho do Brasil"*, que abordou a educação nos diferentes níveis e propôs formas de integrar os diversos segmentos sociais ao sistema educacional. O segundo mandato de Lula, por sua vez, trouxe o Programa 2007-2010, reforçando esse compromisso com o item *"Brasil para Todos: Educação Massiva e de Qualidade"*. Aqui, a educação, a cultura, a comunicação, e as ciências e tecnologias foram identificadas como pilares fundamentais para o desenvolvimento econômico e democrático do país.

Entretanto, a situação da educação superior no Brasil ainda exigia medidas urgentes para enfrentar a escassez de acesso. A taxa de escolarização de jovens entre 18 e 22 anos era de apenas 7,7%, um dado alarmante que exigia uma resposta contundente por parte do governo. O acesso ao ensino superior era restrito, particularmente para as camadas mais vulneráveis da população. Diante dessa realidade, o governo delineou metas para expandir as vagas nas universidades públicas e reestruturar o sistema de crédito educativo. Nesse contexto, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007, buscou promover a ampliação das matrículas nas universidades públicas, incluindo a ocupação de vagas ociosas e a ampliação de cursos noturnos, além de reforçar a infraestrutura universitária com a criação do FIES (Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), facilitando o acesso ao ensino superior para um número maior de estudantes.

A Tabela 3 apresenta a evolução das matrículas na educação superior entre 2003 e 2010, destacando o impacto das políticas públicas na ampliação das matrículas em instituições públicas e privadas:

Tabela 3: Evolução do Número de Matrículas na Educação Superior - 2003/2010

ANO	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
2003	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1
2004	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2
2005	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7
2006	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4
2007	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6

2008	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3
2009	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4
2010	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2

Fonte: Adaptado de INEP (2010).

Em uma análise crítica, Pinto (2018) argumenta que, apesar do apoio de movimentos populares, as políticas de inclusão no ensino superior não atingiram integralmente os objetivos de democratização e qualidade. Entre os desafios apontados, destacam-se a queda na procura por vestibulares em algumas regiões do país e a persistente desigualdade no acesso, principalmente entre os jovens de classes sociais mais baixas. Para Pinto, isso revela que, apesar da expansão numérica das vagas, uma reforma mais profunda e estrutural era necessária para garantir a universalização do acesso, especialmente para as camadas sociais historicamente excluídas.

O discurso sobre a educação superior no programa de governo de 2002 estava alinhado com diretrizes promovidas por organizações internacionais, como o Banco Mundial, que defendia políticas de adaptação econômica. Barreto e Leher (2008) indicam que as ações tomadas pelo governo Lula, embora voltadas para a expansão do acesso à educação superior, estavam também inseridas dentro de uma lógica que, muitas vezes, favorecia ajustes às demandas globais, em detrimento de soluções que considerassem as especificidades sociais e econômicas brasileiras. Isso gerou uma contradição: o governo se comprometeu com a ampliação das vagas no ensino superior, especialmente nas universidades públicas, com a meta de atingir 30% de jovens entre 18 e 24 anos até o final da década, mas a qualidade dessa expansão, bem como a real democratização das oportunidades, foi comprometida por uma visão estreita da educação, muitas vezes alinhada ao mercado.

Para alcançar essas metas, o governo Lula assumiu alguns compromissos básicos com a educação superior: Assim os compromissos básicos do nosso governo com a educação superior são:

- a) a promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF);
- b) o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país;
- c) a consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país;
- d) a expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos;
- e) a ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação;
- f) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF);
- g) o envolvimento das IES, em especial as do setor público,

com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão.

O governo Lula formulou um conjunto de propostas com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso à educação superior. Para compreender a eficácia dessas políticas, é necessário avaliar suas implementações em face das desigualdades regionais e sociais. O quadro abaixo resume algumas das propostas mais relevantes, destacando o que foi alcançado e os desafios que persistem na política educacional do período:

Quadro 2: Propostas para a Educação Superior – Governo Lula

PROPOSTA	SITUAÇÃO AO LONGO DO MANDATO
1. Ampliar vagas no ensino superior para alcançar 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década.	2004: 18,6% 2010: 26,7% (Escolarização Bruta)
2. Aumentar a oferta de ensino público universitário para que no mínimo 40% das vagas sejam públicas, com a colaboração da União e Estados.	2003: 2.013 IES 2010: 2.378 IES
3. Aumentar em pelo menos 5% ao ano o número de mestres e doutores formados.	2006: 42,6% doutores 2010: 49,9% doutores
4. Promover a autonomia universitária com democracia interna e controle social.	Decreto 7.233/2010
5. Revisar a legislação para escolha de dirigentes nas IFES, alinhando-a com a autonomia universitária.	Decretos 1.916/1996 e 6.264/2007
6. Reduzir desigualdades regionais na oferta de cursos e vagas de graduação e pós-graduação.	Atendeu em parte
7. Planejar e incentivar a oferta de cursos em áreas de conhecimento específicas.	Atendeu em parte
8. Reformar o processo de seleção para o ensino superior, facilitando o acesso de negros e alunos de escolas públicas, com programas de nivelamento quando necessário.	SISU e ENEM
9. Estabelecer medidas para reduzir a evasão escolar.	Metas REUNI
10. Implementar uma rede nacional de ensino superior à distância de alta qualidade.	UAB
11. Expandir programas de iniciação científica (PET, PIBIC) e criar programas de iniciação à docência e extensão.	PRODOCÊNCIA, PROEXT, PET, PIBID
12. Substituir o Exame Nacional de Cursos (Provão) por um sistema nacional de avaliação institucional, com base no PAIUB.	SINAES

23. Revisar a legislação dos hospitais universitários para integrar ensino, pesquisa e assistência.	Lei 12.550/2011
24. Envolver universidades em programas de emprego, renda e qualificação profissional dos trabalhadores.	PROEJA, PROJOVEM, Decretos 5.154/2004 e 8.286/2014
25. Envolver universidades em programas de apoio tecnológico às micro, pequenas e médias empresas.	Empresas Júnior e Incubadoras Tecnológicas e Sociais

Fonte: Adaptado de Plano de Governo – Uma Escola do Tamanho do Brasil (2002).

Essas propostas foram formuladas com o intuito de superar desigualdades históricas e garantir maior acesso ao ensino superior, com especial ênfase nas universidades públicas e na pós-graduação. No entanto, como veremos a seguir, a execução dessas propostas esteve longe de ser linear, com progressos importantes, mas também com limitações significativas.

O Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o REUNI, um dos principais instrumentos para a expansão da infraestrutura universitária, visavam a implementação de políticas de qualificação acadêmica, capacitação docente e ampliação das vagas. Entre os principais objetivos do REUNI, estavam o aumento da taxa de conclusão dos cursos de graduação e a melhoria da relação aluno-professor. Em termos de pós-graduação, o foco foi ampliar a quantidade de programas e a inclusão de regiões periféricas, mas ainda persistiam desigualdades significativas em termos de distribuição e qualidade dos programas oferecidos.

A Tabela 4 sintetiza alguns dos principais avanços e investimentos feitos no setor da pós-graduação durante o governo Lula:

Tabela 4: Principais Avanços e Investimentos na Pós-Graduação durante o Governo Lula

Programa	Descrição e Objetivos
REUNI	Expansão e modernização das universidades federais; metas de aumento da taxa de conclusão (90%) e melhoria da relação aluno-professor (18:1).
Universidades Criadas	Expansão geográfica com novas universidades, como UFABC, UFCSPA, UNIFAL, UFTM, UFVJM, UFERSA, UTFPR.
Matrículas em Pós-Graduação	Expansão de 72,8% em matrículas de pós-graduação (2003: 52.000 / 2010: 89.900).
PNAES	Assistência estudantil para permanência; investimentos aumentaram de R\$ 126 milhões em 2008 para R\$ 295 milhões em 2010.
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação para monitoramento de incluindo autoavaliação interna e auditorias externas realizadas pelo INEP.

Fonte: Adaptado de Plano de Governo – Uma Escola do Tamanho do Brasil (2002).

Entre 2003 e 2010, a expansão da pós-graduação no Brasil refletiu diretamente as políticas de ampliação do ensino superior implementadas pelo governo Lula. No entanto, essa expansão, embora significativa, evidenciou contradições estruturais que merecem uma análise crítica mais profunda. De um lado, houve um aumento substancial no número de matrículas, especialmente nas regiões Sudeste e Sul, onde a infraestrutura educacional é mais consolidada. De outro, as regiões Norte e Nordeste, historicamente negligenciadas, continuaram a enfrentar uma oferta educacional insuficiente, o que revela uma discrepância entre a universalização do acesso e a persistência de desigualdades regionais no Brasil.

Este fenômeno, que se reflete não apenas nas matrículas, mas também na distribuição desigual de programas de pós-graduação, indica uma tensão entre os objetivos de democratização da educação e as limitações estruturais que restringem a real inclusão. A expansão dos cursos de pós-graduação, especialmente no âmbito profissionalizante, foi insuficiente para atender às demandas de um mercado de trabalho em transformação, o que expõe um paradoxo: enquanto o governo visava aumentar o número de vagas e democratizar o acesso ao ensino superior, a qualidade da formação continuou sendo um ponto crítico.

Neira et al. (2022) destacam que a diversificação da oferta de cursos não acompanhou o crescimento das matrículas, criando um cenário em que, apesar do aumento quantitativo, a qualidade do ensino e da pesquisa foi comprometida pela sobrecarga dos recursos humanos e materiais das universidades. A velocidade da expansão também trouxe à tona questões de sustentabilidade a longo prazo. A pressão por atingir metas quantitativas e o foco na ampliação das matrículas, sem o devido planejamento de infraestrutura e investimento em recursos humanos, resultaram em um crescimento desequilibrado e insustentável. As universidades, muitas delas sobrecarregadas, não conseguiram adaptar-se às novas exigências sem que isso impactasse diretamente a qualidade acadêmica.

O modelo adotado pelo REUNI, centrado na ampliação sem uma análise mais detalhada das condições de implementação, mostra-se emblemático desse dilema, já que a expansão, embora necessária, foi feita sem a infraestrutura necessária para garantir a manutenção dos padrões educacionais e de pesquisa. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010, foi uma tentativa de amenizar os efeitos negativos da expansão sem o devido suporte. Este programa, que visava reduzir a evasão escolar e aumentar a permanência de estudantes de baixa renda nas universidades públicas, ganhou destaque no período.

Os investimentos cresceram de forma expressiva, de R\$ 126,3 milhões em 2008 para R\$

295,5 milhões em 2010, atendendo tanto a estudantes de graduação quanto de pós-graduação. No entanto, mesmo com esse aumento nos investimentos, a carência de recursos humanos, a falta de infraestrutura adequada e a falta de um sistema de apoio social mais robusto deixaram lacunas consideráveis. A demanda por assistência estudantil ainda se mostrou alta, evidenciando a dificuldade do governo em equilibrar a expansão com um suporte estrutural que garantisse a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, especialmente aqueles oriundos das camadas mais vulneráveis da sociedade. Entre 2003 e 2010, a criação de novas instituições de ensino superior e a expansão das matrículas foram marcantes, mas não homogêneas.

O aumento de IES foi expressivo tanto no setor público quanto no privado, com um crescimento de 28% no total de instituições, mas com uma ênfase significativa nas universidades privadas, que responderam por mais de 70% do aumento. O setor público teve um crescimento mais modesto, com a criação de 71 novas universidades, mas com um impacto importante no fortalecimento do sistema público de ensino superior. No entanto, o número de matrículas nas universidades privadas continuou a crescer a um ritmo semelhante, o que aponta para uma tendência de desigualdade na escolha educacional, mesmo com as políticas públicas voltadas para o fortalecimento do ensino superior público.

As matrículas nas IES públicas federais aumentaram 47,1%, enquanto nas privadas o aumento foi de 45%. Esse dado reflete uma certa preferência por parte dos estudantes pelo setor privado, apesar dos esforços do governo para ampliar as vagas nas universidades federais. A expansão da rede pública foi significativa, mas a competição com o setor privado, que continua a ter uma oferta mais abrangente, mostra que, mesmo com as políticas de incentivo, o sistema público ainda não conseguiu atender integralmente à demanda por educação superior de qualidade. A política educacional do governo Lula, portanto, gerou avanços significativos, mas também levantou questões sobre a efetividade e a sustentabilidade do modelo adotado.

O aumento no número de matrículas e a criação de novas IES foram importantes para democratizar o acesso à educação superior, mas a distribuição desigual das oportunidades educacionais e as limitações estruturais das instituições públicas e privadas revelam que a expansão do ensino superior não foi um processo linear. A falta de uma reforma mais profunda, que envolvesse não apenas o aumento de vagas, mas também um fortalecimento real das condições de ensino, infraestrutura e suporte social, deixa claro que a expansão sem qualidade é uma contradição que precisa ser enfrentada.

Desta forma, nota-se que o legado da expansão do ensino superior no governo Lula é marcado tanto por conquistas quanto por desafios. Embora o aumento do acesso tenha sido um objetivo central e tenha gerado avanços consideráveis, os desafios de qualidade, infraestrutura e

desigualdade regional permanecem questões centrais a serem abordadas. A continuidade desse processo de expansão deve, portanto, ser acompanhada de uma revisão crítica das políticas implementadas, para que se possa garantir uma educação superior que seja, de fato, inclusiva e capaz de atender às necessidades educacionais e sociais da população brasileira.

1.1 As políticas de Pós-graduação em educação no Governo Dilma (2011-2016)

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), o Brasil passou por uma ampliação substancial no campo da educação superior, especialmente no que tange à pós-graduação. As políticas implementadas estavam alinhadas ao Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, que não só visava expandir a quantidade de programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado), mas também descentralizar a oferta educacional, direcionando-a para regiões historicamente marginalizadas, como o Norte e o Nordeste (Capes, 2012; Brasil, 2012). Em 2011, o país contava com cerca de 3.128 programas de pós-graduação, número que saltou para aproximadamente 4.650 em 2016, representando um crescimento de 48% (INEP, 2017). Essa expansão, embora significativa, traz à tona importantes questões sobre a qualidade e a sustentabilidade da educação superior no Brasil.

A expansão da pós-graduação visava não apenas o desenvolvimento educacional e científico, mas também a promoção de uma maior inclusão social. Nesse contexto, a continuidade da interiorização das universidades federais, iniciada no governo anterior com o REUNI, ampliou as oportunidades de acesso em regiões periféricas, possibilitando que mais jovens de áreas historicamente excluídas se beneficiassem da educação superior. A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), por sua vez, garantiu que 50% das vagas nas universidades e escolas técnicas federais fossem destinadas a estudantes de escolas públicas, com uma parcela reservada para autodeclarados negros, pardos e indígenas. Essa medida teve um impacto positivo no acesso à educação para grupos historicamente marginalizados (Brasil, 2012).

Entretanto, a expansão da pós-graduação não ocorreu sem contradições. Embora a medida tenha sido eficaz em aumentar o número de oportunidades, o crescimento não foi acompanhado de uma estruturação adequada para garantir a qualidade dos programas. A crítica de Simon Schwartzman (2013) sobre a expansão sem planejamento adequado de infraestrutura e suporte financeiro se reflete aqui. A criação de novos programas, especialmente fora dos centros urbanos tradicionais, não foi devidamente respaldada por investimentos contínuos em infraestrutura de ensino, pesquisa e recursos humanos, fatores essenciais para garantir que a expansão não se limitasse a números, mas resultasse em uma educação superior de

qualidade.

Além disso, a implementação de programas como o Ciência sem Fronteiras, que ofereceu bolsas de estudo no exterior para 100.000 estudantes brasileiros, foi um passo importante na internacionalização da educação, mas teve um impacto limitado no desenvolvimento científico do país. A falta de incentivos robustos para garantir o retorno desses profissionais ao Brasil gerou uma perda de talentos e dificultou a consolidação de uma base científica sólida e autossustentável no país (Schwartzman, 2013). Esses programas, por mais que ampliassem o acesso ao conhecimento global, não foram acompanhados de políticas eficazes para aproveitar os talentos e conhecimentos adquiridos no exterior para impulsionar a produção científica interna.

A CAPES, órgão responsável pelo financiamento da pós-graduação, foi um dos pilares dessa expansão. Durante o governo Dilma, a instituição recebeu investimentos significativos, com R\$ 7,1 bilhões destinados ao financiamento de bolsas de mestrado e doutorado entre 2011 e 2014 (CAPES, 2015). No entanto, com a crise econômica que se agravou em 2015, os cortes orçamentários começaram a impactar diretamente os recursos destinados à pós-graduação e à infraestrutura de pesquisa. Esses cortes refletiram a fragilidade do sistema educacional diante da instabilidade econômica, comprometendo a continuidade dos avanços e a sustentabilidade dos programas existentes (IPEA, 2017).

Durante o governo Dilma Rousseff, a expansão da pós-graduação foi acompanhada por políticas significativas de inclusão e acesso, como a Lei de Cotas e o programa Ciência sem Fronteiras, além de investimentos robustos da CAPES para financiar bolsas de mestrado e doutorado. No entanto, a sustentabilidade desse crescimento foi comprometida, principalmente devido à falta de planejamento a longo prazo e aos cortes orçamentários a partir de 2015, que afetaram diretamente a qualidade da infraestrutura e dos programas de pós-graduação.

A tabela 5 apresenta as principais políticas e investimentos realizados durante esse período, destacando o crescimento do número de programas e as medidas de inclusão social que foram implementadas:

Tabela 5: Principais Políticas e Investimentos em Pós-Graduação durante o Governo Dilma Rousseff (2011-2016)

Aspecto	Detalhes
Crescimento dos Programas	De 3.128 em 2011 para 4.650 em 2016, um aumento de aproximadamente 48% na oferta de pós-graduação (INEP, 2017).
Lei de Cotas (2012)	Reservou 50% das vagas em universidades e escolas técnicas federais para estudantes de escolas públicas (Brasil, 2012).
Ciência sem Fronteiras	Programa que ofereceu cerca de 100.000 bolsas para estudo no exterior, com foco em áreas estratégicas (CNPq, 2015).

Investimento CAPES	R\$ 7,1 bilhões entre 2011 e 2014 para bolsas e financiamento da pós-graduação, com cortes em 2015 (CAPES, 2014).
Interiorização e REUNI	Expansão das universidades para regiões periféricas e menos desenvolvidas, ampliando o acesso (Brasil, 2013).

Fonte: Adaptado de INEP (2017); Brasil (2012); CNPq (2015); CAPES (2014) e Brasil (2013).

Sob a ótica do "Estado de Bem-Estar Social", as políticas de pós-graduação no governo Dilma visaram garantir a educação superior como um direito fundamental, promovendo o desenvolvimento humano e social. Pierre Bourdieu (2013) destaca que políticas públicas como a Lei de Cotas, ao garantir o acesso à educação para camadas sociais historicamente excluídas, representam um esforço para reduzir desigualdades. No entanto, os desafios permanecem, pois a expansão sem uma infraestrutura adequada pode comprometer a qualidade do ensino e da pesquisa. A crítica de Schwartzman (2013) sobre a falta de planejamento a longo prazo e a sobrecarga das instituições de ensino superior permanece relevante, uma vez que o modelo de expansão priorizou números sem assegurar os meios necessários para garantir a qualidade dos programas.

O cenário que se desenhou no final do governo Dilma, com a implementação da Emenda Constitucional 95 de 2016, que estabeleceu um teto para os gastos públicos nos próximos 20 anos, representa um golpe significativo para a continuidade da expansão da pós-graduação. A redução dos investimentos em educação e ciência, em um momento de crise econômica, comprometeu o cumprimento das metas estabelecidas no PNPG e desafiou a continuidade do desenvolvimento científico no país (Brasil, 2016). A sustentabilidade das políticas educacionais e científicas, portanto, se tornou um ponto crítico, destacando a necessidade de um planejamento mais estratégico que equilibre o crescimento com a manutenção da qualidade.

Desta forma, as políticas de pós-graduação durante o governo Dilma Rousseff refletiram avanços significativos em termos de inclusão e expansão, mas também evidenciaram desafios críticos, principalmente no que tange à sustentabilidade e à qualidade das iniciativas. A expansão sem a devida estruturação financeira e de infraestrutura e a crise econômica que afetou o país nos últimos anos do governo Dilma colocaram em risco os avanços conquistados. Esse período reflete a importância de políticas públicas sustentáveis, que combinem o crescimento da educação superior com a garantia de infraestrutura adequada, garantindo a continuidade e o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa científica no Brasil.

Ao longo do referido governo, o Brasil vivenciou uma intensificação nas políticas de expansão e interiorização da educação superior pública, com o objetivo de fortalecer as

universidades federais como centros de desenvolvimento regional. Embora essas políticas tenham dado continuidade a iniciativas de governos anteriores, especialmente com a ampliação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a gestão Dilma procurou adotar uma abordagem mais estratégica, com ênfase na integração regional e na promoção de uma educação acessível, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, historicamente marginalizadas no acesso ao ensino superior.

O Programa Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu como uma de suas metas o aumento das matrículas em cursos superiores, além de investir na qualificação do corpo docente e discente, principalmente nas regiões menos favorecidas do país. Essa meta foi acompanhada pela criação de novas universidades e pela ampliação de campi em áreas carentes de infraestrutura educacional. Embora a interiorização tenha promovido avanços significativos, a questão da desigualdade regional e as limitações orçamentárias impostas a partir de 2015 evidenciaram contradições estruturais que prejudicaram a sustentabilidade dessas ações.

Em 2013, o governo Dilma autorizou a criação de universidades federais em regiões menos favorecidas, como a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Essas novas instituições, com estrutura multicampi, foram responsáveis por atender diversas cidades do interior e impulsionar o desenvolvimento econômico e social local. A UFSB, por exemplo, com campi em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas, não só ampliou a oferta de cursos superiores, mas também gerou empregos e estimulou o comércio e os serviços nas regiões onde estavam localizadas. No entanto, a criação dessas universidades, embora importante para o acesso, gerou desafios quanto à manutenção da qualidade educacional, principalmente pela sobrecarga de recursos e a necessidade de um planejamento contínuo.

A criação dessas novas universidades e campi foi uma das principais estratégias do governo Dilma para promover a interiorização do ensino superior e reduzir as desigualdades regionais. Essas instituições, distribuídas em diversas localidades do Brasil, visaram atender a áreas que, até então, tinham acesso limitado ao ensino superior, proporcionando novas oportunidades educacionais e contribuindo para o desenvolvimento econômico e social das regiões. A tabela 6 apresenta um panorama da expansão das universidades federais durante o governo Dilma, destacando as novas instituições criadas e suas respectivas localizações.

Tabela 6: Expansão das Universidades Federais no Governo Dilma (2011-2016)

Universidade	Campi	Ano de Criação	População (IBGE 2016)
--------------	-------	----------------	-----------------------

Universidade Federal do Sul da Bahia	Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas	2013	220.386; 147.444; 159.813
Universidade Federal do Oeste da Bahia	Barreiras, Luís Eduardo Magalhães, Bom Jesus da Lapa	2013	155.519; 81.730; 70.090
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Marabá, Rondon do Pará, São Félix do Xingu	2013	266.932; 50.460; 120.580

Fonte: IBGE (2016).

A Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), que destinou 50% das vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com cotas adicionais para alunos de baixa renda e para os grupos de negros, pardos e indígenas, foi uma ação estratégica para democratizar o acesso à educação superior e ampliar a inclusão social. A implementação dessa medida, especialmente nas regiões periféricas, teve um impacto significativo no aumento da taxa de inclusão de estudantes de grupos minoritários, refletindo a tentativa de corrigir as distorções históricas no acesso à educação.

Entretanto, as políticas de interiorização e expansão das universidades federais, embora apresentassem uma intenção de descentralizar a educação superior, também evidenciaram contradições na prática. A instalação de novos campi, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, não visava apenas aumentar o acesso ao ensino superior, mas também impulsionar o desenvolvimento regional e melhorar os índices de desenvolvimento humano nessas áreas. Embora a instalação de universidades multicampi tenha gerado um impacto positivo, a falta de recursos para sustentar essa expansão comprometeu a qualidade da educação oferecida, refletindo uma tensão entre a quantidade e a qualidade das vagas criadas.

A criação de universidades federais em regiões periféricas gerou um efeito positivo na economia local, movimentando setores como construção civil, comércio e serviços. A presença de universidades em municípios menores tem o potencial de reter talentos locais que, antes, migravam para grandes centros urbanos em busca de oportunidades educacionais e profissionais.

No entanto, conforme observado por Oliveira Júnior (2014), a simples presença de universidades nas regiões periféricas não garante automaticamente o sucesso da interiorização. A qualidade das infraestruturas e a adequação da oferta de cursos às demandas locais também são fundamentais para que esse processo seja verdadeiramente transformador. A insuficiência de recursos para capacitação docente e para a manutenção das novas infraestruturas educacionais gerou desafios para o governo Dilma, especialmente após 2015, quando a crise fiscal afetou diretamente os investimentos na educação superior.

Além da criação das universidades e campi, outro importante impacto da interiorização

do ensino superior foi a melhoria nos indicadores sociais dessas regiões. A instalação de instituições de ensino superior em municípios do interior não apenas ampliou o acesso à educação, mas também contribuiu para o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), refletindo os efeitos positivos dessa expansão no desenvolvimento local. A tabela 7 detalha o crescimento do IDHM nas cidades onde foram implantados os campi universitários durante o governo Dilma, evidenciando o impacto socioeconômico das novas universidades.

Tabela 7 - População dos Municípios com Campi Universitários Criados no Governo Dilma e Crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)

Universidade	Município	População (IBGE 2016)	Crescimento IDHM (2010-2016)
Universidade Federal do Sul da Bahia	Abuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas	220.386; 147.444; 159.813	+15%
Universidade Federal do Oeste da Bahia	Barreiras, Luís Eduardo Magalhães, Bom Jesus da Lapa	155.519; 81.730; 70.090	+12%
Universidade Federal do Sudeste do Pará	Marabá, Rondon do Pará, São Félix do Xingu	266.932; 50.460; 120.580	+13%

Fonte: IBGE, 2016.

Apesar dos avanços, o governo Dilma enfrentou desafios significativos em virtude das restrições orçamentárias a partir de 2015. Os cortes orçamentários afetaram não apenas o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que garantiu a permanência de estudantes de baixa renda, mas também as políticas de infraestrutura e de capacitação docente nas universidades novas e multicampi. A falta de investimentos adequados resultou em dificuldades para manter a qualidade dos cursos e a sustentabilidade da estrutura dessas universidades. Além disso, a expansão das universidades federais, embora tenha alcançado importantes avanços em termos de inclusão social e desenvolvimento regional, evidenciou a necessidade urgente de uma política pública mais robusta e sustentável, capaz de combinar crescimento com a manutenção da qualidade educacional e a capacitação dos professores.

Portanto, embora a expansão e interiorização das universidades federais durante o governo Dilma tenham representado um esforço significativo para a inclusão social e o desenvolvimento regional, a continuidade dessas políticas exige uma combinação de investimento contínuo, planejamento estratégico e adaptação das ofertas educacionais às

realidades locais, garantindo que a qualidade da educação superior não seja comprometida. A sustentabilidade dessas iniciativas depende de uma política pública coerente que priorize não apenas a expansão, mas também a qualidade, a infraestrutura e a capacitação docente.

1.3 A Pós-Graduação como expansão no Governo Dilma

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005, foi um marco para a educação superior no Brasil, refletindo um esforço contínuo de ampliação e democratização do ensino superior. Entre suas metas principais, destacava-se a expansão da qualificação de mestres e doutores, com um foco claro na redução das desigualdades regionais no acesso à educação superior e no fortalecimento da capacidade de inovação científica, áreas fundamentais para o desenvolvimento social e econômico do país. O PNE não apenas visava o aumento quantitativo da formação de mestres e doutores, mas buscava também desconcentrar os cursos de pós-graduação, principalmente nas regiões metropolitanas do Sudeste e Sul, promovendo uma distribuição mais equitativa de oportunidades em regiões históricas e geograficamente excluídas, como o Norte e o Nordeste (Neira et al., 2022).

Essa estratégia de inclusão social estava intimamente vinculada à atuação da CAPES, cuja principal missão foi garantir o financiamento e a estruturação dos programas de pós-graduação. De acordo com o PNE, a CAPES teve um papel central no processo de ampliação da pós-graduação, ao direcionar recursos para a criação e consolidação de programas em áreas estratégicas para o desenvolvimento regional, como ciências agrárias, saúde e tecnologias sociais (Gonçalves; Santos, 2017). A CAPES, portanto, foi mais do que um instrumento técnico de gestão: foi uma das principais articuladoras de políticas públicas de inclusão, diretamente alinhada ao PNE, garantindo que as universidades não apenas expandissem, mas também atendessem às necessidades sociais específicas das diversas regiões do Brasil.

Nesse contexto, a implementação da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), que destinou 50% das vagas em universidades e escolas técnicas federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com cotas adicionais para negros, pardos e indígenas, foi uma das políticas mais impactantes para a democratização do acesso à pós-graduação. O alinhamento entre a CAPES e o PNE foi fundamental para que essa política fosse implementada de forma eficaz, contribuindo para a inclusão social de grupos historicamente marginalizados. O impacto da Lei de Cotas foi notável, especialmente nas regiões periféricas, onde os grupos contemplados representam uma parcela significativa da população, possibilitando o ingresso de uma nova geração de estudantes na pós-graduação, ampliando o alcance da educação superior em nível nacional.

O programa Ciência sem Fronteiras, por sua vez, representou uma tentativa de internacionalização da educação superior, ao proporcionar bolsas para estudantes brasileiros em universidades de destaque no exterior. Embora o programa tenha avançado na internacionalização da pesquisa brasileira, ele não estava completamente alinhado ao objetivo central do PNE de reduzir desigualdades internas. O programa enfrentou críticas, principalmente por não ter criado mecanismos eficazes para reter os talentos no Brasil após a conclusão dos cursos, o que resultou em um esvaziamento do potencial que poderia ser investido no fortalecimento da ciência e tecnologia no país. O Brasil enfrentava um paradoxo entre a capacitação no exterior e a falta de infraestrutura adequada nas universidades nacionais para sustentar o retorno desses profissionais com um ambiente de pesquisa de qualidade (Moura; Silva, 2015).

Entre os anos de 2011 e 2014, a CAPES e o CNPq investiram cerca de R\$ 2 bilhões para financiar a pós-graduação no Brasil. Esse investimento foi indispensável para viabilizar o acesso à formação avançada para muitos estudantes de classes sociais mais baixas, permitindo que a educação superior fosse não apenas acessível, mas também mantivesse um padrão de qualidade. No entanto, a partir de 2015, a crise econômica e os cortes orçamentários impuseram sérias limitações ao financiamento dos programas de pós-graduação, afetando diretamente a continuidade da expansão e a qualidade da formação acadêmica no Brasil.

A tabela 8 detalha os investimentos realizados em 2014, com ênfase no número de beneficiários e recursos alocados para apoiar a inclusão social, um dos pilares centrais das políticas de pós-graduação durante o governo Dilma.

Tabela 8: Investimentos e Distribuição de Bolsas na Pós-Graduação (2014)

Programa	Investimento (em R\$ milhões)	Beneficiários
CAPES	1.200	80.000
CNPq	800	40.000
PNAES	500	20.000

Fonte: Adaptado de PNE (2014).

Além disso, as políticas de assistência financeira foram reforçadas com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes de baixa renda nos cursos de mestrado e doutorado. O PNAES, ao cobrir despesas essenciais, desempenhou um papel fundamental na continuidade dos estudos de milhares de brasileiros, especialmente de grupos historicamente marginalizados, alinhando-se diretamente com as metas do PNE de inclusão social. Estudos como o de Pereira (2016) demonstram o impacto positivo das bolsas de permanência na redução da evasão escolar, um reflexo da

crescente democratização do acesso à pós-graduação. Contudo, as restrições orçamentárias e o aumento do custo de vida, particularmente nas grandes cidades, tornaram os valores das bolsas insuficientes. Isso gerou dificuldades para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, um desafio particularmente grave para aqueles que dependem dessas bolsas para concluir seus estudos (Oliveira; Campos, 2017).

Em 2014, as principais agências de fomento, como a CAPES e o CNPq, investiram cerca de 2 bilhões de reais, beneficiando aproximadamente 120 mil estudantes. No entanto, os cortes orçamentários subsequentes, que chegaram a até 20%, afetaram negativamente o crescimento e a qualidade da formação acadêmica no Brasil. A pressão para aumentar a produtividade acadêmica gerou uma mercantilização do ensino superior, refletida na ênfase em publicações científicas como a principal medida de sucesso. No entanto, esse enfoque pode resultar na desvalorização da pesquisa científica de longo prazo, priorizando quantidade em detrimento de qualidade. Isso criou uma cultura de competitividade que, muitas vezes, levou a exaustão física e mental de docentes e discentes, além de reduzir a relevância das pesquisas, que passaram a focar em temas repetitivos e de menor impacto social e científico (Vieira, 2019).

Além disso, a restrição orçamentária imposta pela conjuntura econômica afetou diretamente a sustentabilidade das políticas de pós-graduação. A redução gradual do orçamento para esses programas, com cortes de 10% em 2012, 15% em 2013 e 20% em 2014, foi um dos principais fatores para a descontinuidade de projetos e para o declínio do programa Ciência sem Fronteiras. Esse programa, apesar de representar um avanço na internacionalização da educação superior, não conseguiu reter os talentos formados, em grande parte devido à falta de infraestrutura adequada nas universidades brasileiras, o que resultou na subutilização dos conhecimentos adquiridos no exterior (Silva; Rocha, 2018).

Essas restrições orçamentárias tiveram um impacto profundo nas metas do PNE e comprometeram a continuidade e a expansão das iniciativas educacionais e científicas, especialmente nas regiões menos desenvolvidas do Brasil, que já enfrentavam dificuldades estruturais para consolidar a educação superior de qualidade. A tabela abaixo mostra como os cortes orçamentários ao longo dos anos impactaram diretamente a execução das políticas de pós-graduação.

Tabela 9: Restrições Orçamentárias em Programas de Pós-Graduação

Ano	Orçamento Anual (em R\$ bilhões)	Corte (%)
2012	8,0	10%
2013	7,5	15%
2014	7,0	20%

Fonte: Adaptado de PNE (2014).

Vê-se uma redução significativa no orçamento destinado aos programas de pós-graduação entre 2012 e 2014, com cortes de 10% em 2012, 15% em 2013 e 20% em 2014. Esses cortes comprometeram o financiamento de bolsas de estudo e a infraestrutura necessária para garantir a qualidade e a expansão da pós-graduação. Em um momento crucial para a democratização do ensino superior, as restrições orçamentárias dificultaram a continuidade de projetos e ampliaram as desigualdades regionais, especialmente nas regiões mais carentes.

Diante desse cenário, emergiu um debate importante sobre a necessidade de revisar as políticas públicas para a educação superior no Brasil, com um foco renovado em estratégias de longo prazo que garantam a formação e a retenção de talentos, especialmente entre os grupos mais vulneráveis. As políticas educacionais implementadas durante o governo Dilma exemplificam a complexidade de expandir a pós-graduação de maneira socialmente inclusiva, equitativa e sustentável. Apesar dos avanços, a combinação de restrições financeiras e o foco no produtivismo acadêmico geraram desafios significativos, questionando os rumos futuros da educação superior e da pesquisa científica no Brasil. O PNE, o Ciência sem Fronteiras e os programas de financiamento estudantil representaram tentativas de promover uma educação superior mais inclusiva, mas os efeitos da mercantilização e os cortes orçamentários geraram questões cruciais para o futuro da educação e da pesquisa científica no país.

O governo de Michel Temer, ao enfrentar um cenário econômico ainda mais restrito, introduziu mudanças significativas nas políticas de pós-graduação e pesquisa. A priorização de cortes fiscais afetou diretamente o financiamento de programas como CAPES e CNPq, acentuando as dificuldades do setor educacional. As políticas de contenção de gastos e a reformulação das políticas públicas educacionais ampliaram os desafios enfrentados pelas universidades, trazendo novas preocupações para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica no Brasil, como abordado no próximo tópico.

1.4 As Políticas de Pós-Graduação no Governo Michel Temer (2016-2018)

Ao longo do governo Michel Temer (2016-2018), as políticas de pós-graduação no Brasil passaram por um período crítico, marcado por desafios fiscais e transformações estruturais que afetaram profundamente a educação superior. Embora o governo tenha dado continuidade a algumas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o cenário econômico adverso, caracterizado pela recessão e pelos cortes orçamentários, comprometeu

significativamente a implementação de metas educacionais, especialmente no que se refere à expansão e à qualificação dos programas de pós-graduação.

Uma das principais medidas implementadas no período foi a aprovação da Emenda Constitucional 95³, que impôs um teto para os gastos públicos por 20 anos (Brasil, 2016). Essa medida teve um impacto direto no financiamento da educação, incluindo a pós-graduação, restringindo severamente os investimentos em pesquisa, infraestrutura educacional e bolsas de estudo. De acordo com Lastória et al. (2018), essa emenda representou um retrocesso considerável, comprometendo a capacidade do Brasil de avançar em áreas cruciais como ciência, tecnologia e inovação, setores essenciais para o desenvolvimento social e econômico do país.

A redução do financiamento afetou especialmente as universidades públicas, que são responsáveis pela maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Com a diminuição dos investimentos e a escassez de recursos, houve uma desaceleração na criação de novos programas e uma limitação no aprimoramento da qualidade acadêmica. Isso gerou sérias dificuldades para manter a expansão da pós-graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, regiões historicamente marginalizadas no acesso à educação superior, conforme as metas do PNE, que visavam reduzir as desigualdades regionais. Segundo Gouveia et al. (2020), essas políticas comprometeram o acesso à formação acadêmica avançada, afetando diretamente a produção científica e o desenvolvimento de tecnologias essenciais para o progresso do Brasil.

A situação foi exacerbada pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95, também conhecida como PEC do Teto de Gastos, que estabeleceu um limite rígido aos investimentos em saúde e educação por 20 anos, ajustando os recursos a partir da inflação. Essa medida congelou os investimentos em setores essenciais, impactando a capacidade das Instituições de Ensino Superior (IES) de financiar programas de pesquisa e bolsas de pós-graduação. Como resultado, o número de matrículas em cursos de pós-graduação caiu, especialmente nas áreas estratégicas, como ciências da saúde, engenharia e tecnologia, afetando principalmente as universidades públicas, que dependem de financiamento governamental para manter sua infraestrutura e qualidade acadêmica (Costa; Silva, 2019).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), principal órgão de fomento à pesquisa no Brasil, enfrentou desafios crescentes para manter seus processos de avaliação trienal dos programas de pós-graduação, fundamentais para garantir a qualidade do

³ A Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016, estabeleceu um teto para os gastos públicos do governo federal por 20 anos, limitando o crescimento das despesas à variação da inflação do ano anterior, medida pelo IPCA. O objetivo era controlar o déficit fiscal e garantir o equilíbrio das contas públicas, mas essa medida impôs severas restrições orçamentárias, afetando negativamente áreas como saúde, educação e ciência, incluindo a pós-graduação, ao reduzir os recursos disponíveis para investimento e ampliação de programas essenciais (Brasil, 2016).

ensino e da pesquisa. Com recursos limitados, a CAPES teve dificuldades para assegurar a qualidade dos cursos, prejudicando tanto a expansão quanto a internacionalização dos programas (Silva; Ciasca, 2021). Gouveia et al. (2022) observam que a escassez de recursos comprometeu a oferta de bolsas e o fomento à pesquisa aplicada, tornando os programas de pós-graduação vulneráveis à perda de qualidade e ao risco de descredenciamento.

O governo Temer (2016-2018) enfrentou uma crise política e econômica que afetou diretamente as políticas públicas, especialmente na educação superior e pós-graduação. Esse período foi marcado por um forte ajuste fiscal, com medidas de contenção de despesas. A crise econômica e a instabilidade política resultaram na implementação de reformas fiscais e orçamentárias que impactaram a concessão de bolsas de pós-graduação e o apoio a programas de pesquisa. O efeito dessas políticas pode ser observado em indicadores como o número de bolsas concedidas e as matrículas em cursos de pós-graduação, que apresentaram retração, refletindo a diminuição do investimento público e seus efeitos sobre a formação de recursos humanos qualificados no Brasil.

A literatura sobre políticas públicas e educação superior destaca que as decisões orçamentárias são fundamentais para o desenvolvimento e a expansão da pós-graduação. Bourdieu (2013) discute o papel das políticas de Estado na formação de uma estrutura educacional que pode reproduzir ou desafiar o status quo social e econômico. Em contextos de ajuste fiscal, como o Brasil viveu durante o governo Temer, a redução de recursos para a educação superior pode limitar o acesso e a permanência de estudantes em programas de pós-graduação, prejudicando a produção científica e o avanço tecnológico, essenciais para o desenvolvimento econômico e social. Essas teorias ajudam a entender os impactos das políticas de austeridade sobre a educação superior, pois, ao restringir o acesso a bolsas de estudo e recursos para pesquisa, limita-se o potencial de inovação e qualificação da força de trabalho, aspectos essenciais para a competitividade no mercado global (Costa; Silva, 2019).

A promulgação da Emenda Constitucional 95 estabeleceu um teto para o crescimento das despesas públicas, congelando os investimentos por 20 anos, de acordo com o índice da inflação. A medida visava controlar o endividamento do Estado e reduzir o déficit fiscal, mas teve impactos diretos em setores como saúde e educação. No caso da pós-graduação, a política de contenção de despesas resultou na redução significativa do orçamento destinado às agências de fomento, como a CAPES e o CNPq, essenciais para financiar bolsas de estudo, pesquisas e programas de internacionalização. Antes da implementação da EC 95, CAPES e CNPq haviam expandido o número de bolsas, aumentando o número de estudantes matriculados em programas de mestrado e doutorado. Contudo, a partir de 2016, houve uma retração desses indicadores,

associada à austeridade fiscal.

A tabela 10 ilustra o impacto das políticas de austeridade adotadas durante o governo Michel Temer (2016-2018) sobre a pós-graduação no Brasil. Observa-se uma queda significativa no número de bolsas concedidas e nas matrículas em programas de pós-graduação. Em 2016, foram oferecidas cerca de 105 mil bolsas, com 270 mil matrículas. Até 2018, esses números caíram para 85 mil bolsas e 250 mil matrículas, indicando uma retração no investimento público na educação superior. Esses dados refletem o efeito direto das políticas de ajuste fiscal, que, embora com o objetivo de equilibrar as finanças públicas, limitaram o acesso à formação avançada e impactaram a continuidade e o crescimento da pesquisa científica.

Tabela 10: Concessão de Bolsas e Matrículas na Pós-Graduação no Brasil durante o Governo Michel Temer (2016-2018)

Ano	Bolsas Concedidas (em milhares)	Matrículas na Pós-Graduação (em milhares)
2016	105	270
2017	98	260
2018	85	250

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

O impacto da redução de bolsas durante o governo Temer reflete uma mudança em relação aos anos anteriores, nos quais as políticas de incentivo à pós-graduação estavam em expansão. Ao reduzir o número de bolsas, o governo dificultou o acesso de estudantes ao financiamento necessário para sua permanência em programas de mestrado e doutorado. Essa retração influenciou a capacidade das universidades e centros de pesquisa de manterem seus projetos e formarem novos pesquisadores, restringindo o avanço de áreas estratégicas, como ciências da saúde, engenharia e tecnologia, essenciais para o desenvolvimento científico do país.

Além disso, a diminuição das bolsas e o corte nos investimentos nas universidades públicas reduziram o número de matrículas. A queda nas matrículas entre 2016 e 2018, de 270 mil para 250 mil, sinaliza que muitos estudantes potenciais foram desencorajados a ingressar na pós-graduação devido à falta de suporte financeiro. Essa redução na procura e oferta de formação avançada tem implicações duradouras, comprometendo a formação de profissionais e pesquisadores necessários para o desenvolvimento de setores estratégicos e a competitividade internacional do Brasil em ciência e tecnologia.

Os dados sobre a concessão de bolsas e matrículas em programas de pós-graduação entre 2015 e 2023 refletem essas políticas de ajuste. Em 2015, o número de bolsas concedidas era de aproximadamente 110 mil, com um total de matrículas na pós-graduação de cerca de 275 mil

estudantes. Esse cenário mudou a partir de 2016, quando o número de bolsas caiu para 105 mil e o total de matrículas passou a 270 mil, indicando uma leve retração que se acentuaria nos anos subsequentes. Em 2017, o número de bolsas concedidas foi reduzido para 98 mil, e as matrículas continuaram em queda, totalizando 260 mil. No ano de 2018, o último ano do governo Temer, o número de bolsas caiu para 85 mil, enquanto as matrículas na pós-graduação diminuíram para 250 mil. Esses dados evidenciam uma diminuição progressiva no apoio governamental à formação de novos pesquisadores e profissionais qualificados, com implicações a longo prazo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

A literatura sobre ajuste fiscal e políticas de austeridade, como as análises de Streeck (2013) e Harvey (2005), aponta que a retração de investimentos públicos em áreas estratégicas, como educação e saúde, pode comprometer a capacidade de um país em sustentar seu desenvolvimento e bem-estar social. As consequências dessas políticas foram observadas em outros países que também adotaram medidas de austeridade fiscal, como Grécia e Portugal, onde a redução de investimentos em educação superior resultou em um êxodo de jovens qualificados, perda de competitividade científica e tecnológica e aumento das desigualdades sociais. No caso do Brasil, as implicações podem ser igualmente preocupantes, visto que a pós-graduação desempenha um papel crucial na formação de mão de obra qualificada e no fomento à pesquisa e inovação. O desinvestimento no setor de pós-graduação pode levar ao enfraquecimento da produção acadêmica nacional, à diminuição da competitividade científica e tecnológica e à perda de capital humano para o exterior.

Além da redução no número de bolsas, o impacto das políticas de austeridade sobre a pós-graduação também foi sentido na qualidade dos programas oferecidos. O financiamento para projetos de pesquisa foi drasticamente reduzido, afetando a capacidade dos estudantes e pesquisadores de desenvolverem estudos aprofundados em diversas áreas do conhecimento. Além disso, a diminuição dos recursos disponíveis limitou a capacidade das universidades e centros de pesquisa de adquirirem equipamentos, manterem infraestrutura adequada e realizarem parcerias internacionais, fundamentais para o avanço da ciência. As universidades federais, responsáveis pela maior parte da pesquisa científica do país, sofreram com a falta de recursos, comprometendo a continuidade de projetos de longo prazo e a formação de novos pesquisadores.

Essas políticas de austeridade também impactaram diretamente a internacionalização da pós-graduação no Brasil. Antes do governo Temer, CAPES e CNPq promoviam programas de intercâmbio e cooperação internacional que inseriam estudantes brasileiros em redes globais de pesquisa, fomentando trocas de conhecimento e projetos colaborativos. Com as restrições orçamentárias, esses programas foram drasticamente reduzidos, limitando a mobilidade

internacional e dificultando o acesso dos estudantes a experiências acadêmicas no exterior, colocando o Brasil em desvantagem frente a países que investem fortemente na formação de seus pesquisadores.

Embora o governo Temer tenha adotado algumas iniciativas pontuais, como o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), que visavam apoiar instituições em crise, essas ações foram insuficientes para combater os desafios estruturais e financeiros enfrentados pela pós-graduação no Brasil. A falta de um suporte mais robusto prejudicou a capacidade das universidades públicas de formar mestres e doutores qualificados, impactando a produção científica e o desenvolvimento de recursos humanos essenciais para a inovação.

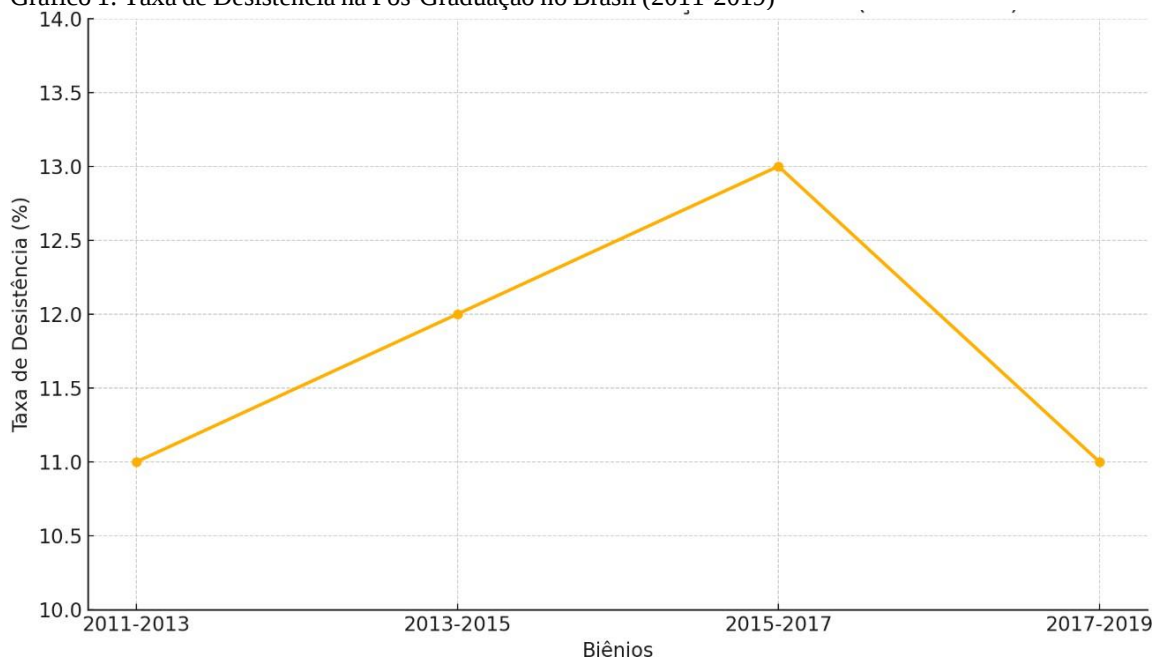
Além disso, as políticas de financiamento e bolsas de estudo tiveram um papel crucial na democratização do acesso à pós-graduação, especialmente para estudantes de classes sociais mais baixas. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado para garantir a permanência de estudantes de baixa renda, foi fundamental para a inclusão de grupos historicamente marginalizados no ensino superior. No entanto, a crise fiscal e os cortes orçamentários subsequentes resultaram em valores insuficientes para cobrir as despesas dos estudantes, dificultando a conclusão dos cursos e aumentando a taxa de evasão escolar.

Esses desafios são evidentes nas taxas de desistência nos programas de pós-graduação, que, segundo dados apresentados por Nunes et al. (2022), variaram entre 11% e 13% durante o período de 2011 a 2019. A pressão por produtividade acadêmica, resultante da ênfase em publicações científicas como principal medida de sucesso, também contribuiu para a exaustão dos discentes e docentes, gerando um ambiente de competitividade excessiva e desvalorização de produções científicas críticas.

O impacto dos cortes orçamentários é claramente ilustrado pela Tabela 10, que mostra a redução anual do orçamento destinado à pós-graduação entre 2012 e 2014. Essas restrições orçamentárias não apenas comprometeram a continuidade de projetos importantes, como o programa Ciência sem Fronteiras, mas também afetaram diretamente a capacidade do Brasil de manter um sistema de pós-graduação que promova a inclusão social e reduza as desigualdades regionais.

O gráfico 1, que ilustra a taxa de desistência nos programas de pós-graduação entre 2011 e 2019, reforça a percepção de que as políticas de austeridade adotadas pelo governo Temer contribuíram para a manutenção das dificuldades de permanência dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade econômica.

Gráfico 1: Taxa de Desistência na Pós-Graduação no Brasil (2011-2019)



Fonte: Adaptado de Oliveira (2019)

As instituições públicas, que dependem fortemente de investimentos governamentais, foram as mais impactadas pelas restrições orçamentárias durante o governo Temer. Essa limitação resultou em uma desaceleração na criação de novos programas e em uma significativa redução dos investimentos em infraestrutura e apoio estudantil, prejudicando o acesso à pós-graduação e sua qualidade. Nunes et al., (2022) alertam que a manutenção de padrões acadêmicos elevados se tornou um desafio crescente, gerando sérias preocupações sobre a capacidade do Brasil de formar mestres e doutores com a qualidade necessária para sustentar o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Essa lacuna no financiamento e na qualificação comprometeu a inclusão de populações historicamente marginalizadas, como as de regiões periféricas e de classes socioeconômicas mais baixas, que já enfrentavam barreiras para acessar a educação superior.

Entre 2011 e 2019, o crescimento da pós-graduação brasileira foi moderado, com uma taxa de ingressantes de cerca de 1,72% ao ano. Embora as titulações tenham crescido a uma média de 10,5% entre 2013 e 2017, indicando um aumento na busca por qualificação, as taxas de desistência, que variaram de 11% a 13%, refletiram as dificuldades enfrentadas por estudantes em situações de vulnerabilidade econômica e social. Esses dados indicam que a redução de apoio financeiro e a falta de políticas de inclusão adequadas impactaram diretamente a permanência dos estudantes nos programas. O contexto político, com a transição marcada pelo impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer, trouxe ainda mais desafios, especialmente

pela desaceleração nas matrículas de 2017 a 2018.

No entanto, o número de titulados continuou a crescer, sugerindo uma resistência do interesse pela qualificação, mesmo diante das adversidades econômicas e políticas.

A trajetória da pós-graduação no Brasil durante o governo Temer foi fortemente influenciada por um ambiente de austeridade fiscal, que, conforme Gouveia et al. (2020), coloca em risco a expansão sustentável do setor. Embora a pós-graduação tenha seguido uma tendência global de crescimento, impulsionada pela crescente competitividade no mercado de trabalho, a adoção de políticas de austeridade, como a PEC 241, representou um obstáculo significativo. Esse cenário reforçou as desigualdades sociais, já que as políticas educacionais não conseguiram garantir uma distribuição equitativa dos recursos, prejudicando a inclusão de grupos sociais mais vulneráveis e comprometendo a igualdade de oportunidades.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL – A IMPORTÂNCIA DOS EGRESSOS NA AVALIAÇÃO

Este capítulo explora a política de pós-graduação em educação no Brasil, com destaque para o papel dos egressos na avaliação da qualidade dos programas. Ao longo das últimas décadas, a pós-graduação tornou-se um pilar para o avanço científico e tecnológico do país, sendo a formação de mestres e doutores considerada um fator chave para o desenvolvimento social e econômico. Esta trajetória, que teve início modesto nos anos 1960, se consolidou por meio de transformações políticas, econômicas e sociais, e de políticas públicas e marcos regulatórios que moldaram o cenário atual. A análise dos egressos dos programas de pós-graduação oferece uma visão crítica sobre o efeito dos programas e sobre o impacto da formação acadêmica na sociedade.

A seção 2.1, "Política de Pós-Graduação em Educação" apresenta um panorama das origens e da evolução da pós-graduação no Brasil, destacando um processo influenciado pela necessidade de atender a um país em pleno processo de industrialização. Durante o regime militar, a pós-graduação se concentrava na formação técnica, atendendo especialmente áreas como engenharia, saúde e ciências exatas. Com o tempo, essa formação ampliou seu foco, tornando-se mais autônoma e crítica, beneficiada por parcerias e intercâmbios com instituições internacionais. O processo de institucionalização da pós-graduação, embora iniciado sob restrições políticas, permitiu a criação de uma comunidade científica mais autônoma, que, embora menos dependente das diretrizes governamentais, continua a ser influenciada por agências como a CAPES.

No que diz respeito às políticas públicas de apoio à formação de egressos, programas como o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) e o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) se destacam. Essas iniciativas garantem não só suporte financeiro, mas também criam redes de mobilidade acadêmica, incentivando o desenvolvimento de pesquisas de impacto social e econômico. No entanto, o acesso à educação avançada continua sendo limitado, especialmente para populações periféricas, o que evidencia a necessidade de políticas mais inclusivas.

A importância dos egressos na avaliação da pós-graduação ganha destaque à medida que se observa como a inserção desses ex-alunos no mercado de trabalho e a sua produção intelectual refletem a eficácia dos programas. Porém, essa visão precisa ser ampliada: o impacto social das atividades dos egressos vai além da inserção no mercado e envolve contribuições para o bem-estar das comunidades e a resolução de problemas sociais. Esse monitoramento das trajetórias

dos egressos permite que as instituições de ensino superior reavaliem suas abordagens curriculares, promovendo inovações que atendam às demandas sociais contemporâneas.

Portanto, o objetivo deste capítulo é analisar a estrutura da pós-graduação em educação no Brasil e a relevância dos egressos no sistema, não apenas como profissionais bem-sucedidos, mas também como agentes sociais que contribuem para o desenvolvimento socioeconômico do país. A pesquisa das trajetórias profissionais dos ex-alunos, associada à avaliação de políticas e programas de suporte, proporciona uma compreensão mais rica do papel da pós-graduação. O olhar sobre os egressos, portanto, não se limita a uma avaliação pontual, mas oferece uma perspectiva de longo prazo, permitindo que a educação avançada se alinhe com as necessidades do país e promova transformações sociais significativas.

2.1 Política de Pós-Graduação em Educação

A política de pós-graduação no Brasil tem raízes profundas, originando-se durante o regime militar (1964-1985), período que foi crucial para a estruturação e expansão inicial da pós-graduação no país. Essa fase foi determinante para o crescimento da pós-graduação, inicialmente com foco na qualificação técnica voltada para atender às demandas da industrialização nacional. Nesse contexto, a pós-graduação foi concebida para formar especialistas e técnicos nas áreas essenciais para o desenvolvimento econômico e social. No entanto, com o tempo, a colaboração com instituições internacionais e a busca por uma produção científica mais autônoma permitiram à pós-graduação se transformar em um espaço crítico e reflexivo, permitindo questionamentos ao modelo imposto pelo Estado autoritário da época (UNESCO, 2004).

O surgimento da pós-graduação formal no Brasil, na década de 1960, não foi um fenômeno isolado, mas se inseriu no movimento global de valorização da pesquisa científica, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Esse movimento global se alinha ao processo de industrialização promovido pelo governo Vargas, que, com a crescente necessidade de qualificação profissional, incentivou a criação de programas de pós-graduação. Essa conjuntura histórica não só atendeu às necessidades do mercado de trabalho, mas também abriu caminho para a valorização da pesquisa como um pilar para o fortalecimento da ciência e da tecnologia no Brasil (UNESCO, 2004).

A industrialização crescente demandou a formação de uma força de trabalho qualificada para suprir as necessidades da economia. Essa demanda levou à criação de instituições de ensino superior que, além de se preocupar com a transmissão de conhecimento, passaram a se focar também na pesquisa. A expansão do ensino superior gerou a necessidade de novos programas de

pós-graduação, especialmente em áreas como engenharia, saúde, ciências exatas e ciências humanas aplicadas. O processo de internacionalização das universidades brasileiras, em paralelo, também foi importante, com o Brasil estreitando relações com outros centros de pesquisa globalmente (Santos; Azevedo, 2009).

O aumento do número de matrículas nas universidades, especialmente a partir da década de 1950, evidenciou a necessidade de regulamentar a pós-graduação, o que levou à formalização do sistema. O Parecer nº 977 de 1965 estabeleceu as diretrizes para os cursos de mestrado e doutorado, e, em 1974, foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação (Cunha, 1974). Este marco regulatório não só consolidou a formação de pesquisadores, mas também criou um campo científico relevante para o país, apesar de ter sido originado dentro de um contexto autoritário. A regulamentação da pós-graduação foi um passo necessário para garantir a qualidade acadêmica e a autonomia científica das universidades brasileiras.

Na década de 1960, a formação oferecida pelas universidades de graduação era predominantemente generalista. O avanço das ciências e a expansão do conhecimento, porém, exigiram uma formação continuada, que levou ao surgimento da pós-graduação como uma extensão das graduações, focando na qualificação mais específica e aprofundada dos profissionais. Essa especialização passou a ser cada vez mais indispensável, tanto para o campo acadêmico quanto para o mercado de trabalho, já que a nova configuração econômica do Brasil exigia profissionais mais qualificados e com formação de alto nível (UNESCO, 2014).

Cunha (1974) observa que, além da qualificação técnica, a pós-graduação também teve um impacto simbólico e econômico significativo, conferindo ao diploma universitário maior prestígio e valor. Inicialmente restrito a uma elite, o diploma universitário passou a ser mais acessível, embora, para alguns setores da sociedade, isso tenha levado a uma desvalorização do seu valor social. Assim, a pós-graduação não só atendeu à demanda de qualificação técnica, mas também elevou o prestígio social dos profissionais formados.

A Reforma Universitária de 1968 foi outro marco importante para a estruturação da pós-graduação no Brasil, consolidando o papel das universidades na formação de docentes e pesquisadores. No entanto, esse processo também foi marcado por uma repressão política, com o regime militar implementando um controle ideológico sobre as universidades, perseguindo opositores e limitando a liberdade acadêmica (Germano, 2011). A reforma foi, portanto, uma tentativa de modernizar o sistema educacional brasileiro, mas ocorreu em um contexto de repressão e controle.

Apesar de seu nascimento em um contexto autoritário, a pós-graduação brasileira também se tornou um espaço de resistência e crítica dentro da academia. Saviani (2008) destaca que,

mesmo sob o regime militar, a pós-graduação se tornou um espaço para a produção de conhecimentos contra-hegemônicos, com a criação de propostas pedagógicas que questionavam as diretrizes dominantes.

Durante as décadas de 1970 e 1980, o Brasil passou por grandes transformações políticas, com o fim do regime militar em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que foi estabelecida logo após a redemocratização, refletiu a importância crescente da pós-graduação para a educação superior, determinando que um terço do corpo docente universitário fosse formado por mestres e doutores. A LDB, nesse sentido, não apenas reforçou a importância da pós-graduação, mas também alinhou o sistema educacional às necessidades do país (Klein, 1992).

Nos anos 1990, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) iniciou um processo de avaliação e expansão dos programas de pós-graduação, focando em áreas de grande relevância nacional. Esse processo gerou uma intensificação da competição entre as instituições e as regiões por recursos, o que, por um lado, incentivou a qualidade, mas, por outro, aprofundou as desigualdades entre as regiões do país. A internacionalização da pós-graduação brasileira se tornou uma política central, com o objetivo de garantir o reconhecimento global dos programas e aumentar a presença brasileira nas redes acadêmicas internacionais (Castro; Oliveira, 2021).

A análise da CAPES mostra que a concentração de programas de pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul é marcante, com a rede federal representando 57,6% dos cursos. Esse padrão reflete a centralização dos recursos nas regiões mais desenvolvidas, o que gera uma desvantagem significativa para as regiões Norte e Nordeste, onde a oferta de programas qualificados é limitada, restringindo o acesso de estudantes das periferias às oportunidades educacionais (GEOCAPES, 2018).

Entre 1998 e 2018, o número de mestres e doutores formados no Brasil aumentou significativamente, com grande concentração de formados nas regiões Sudeste e Sul. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) e a LDB estabeleçam metas para a expansão da pós-graduação, a desigualdade regional continua sendo um obstáculo considerável, com o Norte e o Nordeste enfrentando desafios contínuos em termos de infraestrutura, recursos financeiros e qualificação docente. A meta do PNE de formar 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano até 2024 (Brasil, 2014) parece ser difícil de ser atingida de maneira equitativa sem a implementação de políticas públicas mais eficazes para essas regiões.

A avaliação contínua da pós-graduação brasileira realizada pela CAPES, com critérios rigorosos de planejamento estratégico e autoavaliação, é essencial para garantir a qualidade e os

investimentos adequados. Além disso, a avaliação deve incluir uma análise crítica sobre as desigualdades sociais e regionais, propondo ações mais direcionadas para garantir a equidade no acesso à pós-graduação. Essa avaliação é relevante não apenas para o fomento da pesquisa acadêmica, mas também para fomentar a inclusão de políticas afirmativas que visem reduzir as desigualdades socioeconômicas e regionais que ainda permeiam o sistema educacional brasileiro (Rolim; Ramos, 2020).

2.2 Políticas Públicas para Apoio e Formação de Egressos e Alunos da Pós-graduação em Educação no Brasil

Nos últimos anos, os programas de pós-graduação no Brasil têm recebido crescente atenção, tanto no contexto nacional quanto internacional. Esses programas são fundamentais para a manutenção da qualidade da educação superior e o avanço da pesquisa científica. De forma específica, os programas de pós-graduação em educação acompanham o processo de redemocratização do país e estão cada vez mais alinhados com as demandas sociais atuais (Santos; Azevedo, 2009).

A complexidade dos temas que permeiam o campo educacional confere à área uma diversidade de estudos que envolvem desde aspectos pedagógicos até questões mais amplas sobre o impacto social da educação. No entanto, deve-se refletir sobre como essas transformações têm impactado as desigualdades sociais no país e se a expansão da pós-graduação tem de fato atendido às necessidades da população em termos de inclusão e equidade. A educação superior no Brasil, com suas políticas de expansão, muitas vezes tem sido moldada pelas demandas do mercado de trabalho, deixando de lado a necessidade de um acesso mais inclusivo e equitativo, especialmente para populações marginalizadas.

Por meio dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), as universidades organizam linhas de pesquisa que permitem o estudo aprofundado de diferentes contextos educacionais. Entre os temas centrais, destacam-se a educação superior, a avaliação institucional e o acompanhamento de egressos, que são essenciais para a avaliação contínua da qualidade dos programas de pós-graduação. Esses programas devem ser analisados não apenas pela sua inserção no mercado de trabalho, mas também pelo seu impacto social. A produção científica gerada nos PPGE pode contribuir para a transformação social, ou está apenas respondendo às demandas do mercado, sem efetiva contribuição para a redução das desigualdades sociais? Esse é um ponto de crítica para a evolução da pós-graduação, que deve ser voltada para a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir e atuar na transformação das realidades locais e sociais.

O crescimento dos programas de pós-graduação no Brasil está sustentado por regulamentações específicas. Morosini (2009, p. 147) menciona que “a pós-graduação, resultado de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento científico nacional, é um fenômeno relativamente recente”. A gestão e a avaliação desses programas, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), visam garantir a qualidade dos programas, utilizando os planos nacionais de pós-graduação para a execução dessas diretrizes. Contudo, as políticas de avaliação da CAPES não podem se limitar a aspectos quantitativos e devem ser mais sensíveis às disparidades regionais e sociais que afetam a qualidade e o alcance dos programas de pós-graduação nas diferentes regiões do Brasil. A avaliação deve ir além da análise dos índices de produção acadêmica e incorporar uma análise crítica dos impactos sociais que os programas têm nas diversas comunidades do país.

A pós-graduação em educação no Brasil tem sido um pilar do desenvolvimento científico, da inserção dos profissionais no mercado de trabalho e da construção de uma mentalidade crítica. Saviani (2005) destaca que a pós-graduação constitui um espaço essencial para a produção científica e, no caso da educação, tem a missão de fomentar uma linha crítica e reflexiva no campo acadêmico. No entanto, ao fomentar a formação crítica, a pós-graduação também deve dar espaço para a reflexão sobre as estruturas educacionais e sociais que perpetuam desigualdades. A produção acadêmica gerada nas universidades deve ser voltada para a mudança, não apenas para a adaptação ao mercado. A pós-graduação deve contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, questionando as práticas existentes e propondo alternativas para a melhoria das condições de vida e trabalho no país.

Esses espaços geram estudos que reforçam o compromisso com a evolução acadêmica e científica no país, mas também precisam ser direcionados para a reflexão sobre a prática educacional em termos sociais. A função crítica da pós-graduação deve ir além da especialização técnica e deve envolver a promoção de discussões e práticas que possam realmente transformar a sociedade brasileira. As universidades, ao promoverem a formação crítica, devem se tornar agentes de mudança, não apenas em termos acadêmicos, mas também sociais, fomentando a inclusão, a justiça e a redução das desigualdades.

O marco legal para a criação dos programas de pós-graduação em educação foi estabelecido com o Parecer Sucupira nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965 pelo Conselho Federal de Educação, durante a vigência da Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O Parecer tinha como objetivo regulamentar e estruturar a pós-graduação no Brasil, com o intuito de formar profissionais qualificados para

atender às demandas educacionais e científicas do país. Os objetivos iniciais do parecer eram:

- I) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; II) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; III) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil, 1965, p.1).

A regulamentação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) no Brasil teve início durante o regime militar, com uma forte orientação nacionalista, refletindo a importância estratégica dessa formação avançada (Balachevsky, 2005). O primeiro curso de Pós-Graduação em Educação no Brasil foi instituído na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1966, estabelecendo a base para a regulamentação e instalação de outros PPGs (Ramalho, 2006). Inicialmente, os programas de mestrado e doutorado em educação tinham como objetivo a formação de docentes para atender à demanda crescente de professores nas universidades brasileiras, com foco na pesquisa e na orientação de novos pesquisadores.

Kuenzer e Moraes (2005) observam que a criação da pós-graduação visava atender à expansão do ensino superior e fomentar o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. Esses programas, como parte do processo de redemocratização do país, passaram a refletir novos cenários educacionais e adaptaram-se ao contexto social. Estudos no campo educacional, particularmente os que envolvem a análise de políticas educacionais, tendem a integrar questões sociais contemporâneas, desempenhando um papel importante no desenvolvimento de novos conhecimentos, na promoção de tecnologias educacionais e na formação de profissionais críticos e reflexivos (Mendes et al., 2010).

A pós-graduação em Educação no Brasil não só se consolidou como um componente essencial da Educação Superior, mas também teve impacto significativo no desenvolvimento do país e na construção das relações internacionais. Essa produção acadêmica também influencia os cursos de graduação e ajuda a projetar o futuro das universidades brasileiras. O nível elevado de exigência teórica e metodológica, exigido pela pós-graduação, é um dos pilares para garantir a excelência acadêmica e o progresso científico do país.

As políticas públicas para a educação superior no Brasil, particularmente no que diz respeito aos programas de mestrado, passaram por transformações significativas, alinhando-se cada vez mais às demandas sociais e econômicas. A evolução dessas políticas não apenas acompanhou as mudanças econômicas, mas também foi capaz de questionar e lidar com as disparidades sociais e regionais persistentes. Karl Marx (1867) argumenta que o sistema educacional frequentemente serve para reproduzir desigualdades existentes na sociedade. No

caso da pós-graduação, essas desigualdades estavam evidentes em sua origem, quando os primeiros programas serviam, em grande parte, para consolidar um sistema de ensino superior que refletia, e até reforçava, as relações de classe predominantes.

Nos anos 1950 e 1960, com a criação das primeiras universidades brasileiras e a crescente necessidade de qualificação para o mercado de trabalho e a academia, a estruturação da pós-graduação foi se tornando mais robusta. A fundação da CAPES, em 1951, foi um marco essencial para estabelecer e fomentar a formação de recursos humanos qualificados, contribuindo para o desenvolvimento da educação superior no país. Essa missão, embora inicialmente voltada para a redução das desigualdades, também encontrou desafios ao lidar com a formação de uma elite acadêmica, enquanto grandes segmentos da população continuavam à margem da educação superior. Como Marx aponta, a educação pode reforçar desigualdades, mas, ao mesmo tempo, é relevante para o desenvolvimento social e econômico.

A permanência de alunos e egressos nos programas de pós-graduação em educação é uma das preocupações centrais das políticas educacionais. Fortalecer o sistema de ensino superior no Brasil, especialmente nas etapas avançadas, exige não apenas incentivar a entrada de estudantes, mas também garantir que estes tenham condições de concluir seus cursos e contribuir para o avanço acadêmico. Para isso, o Governo Federal e as instituições de ensino superior têm adotado várias estratégias e medidas de apoio para assegurar a continuidade e qualidade dos estudos.

Hoje, as políticas públicas para a pós-graduação no Brasil incluem um conjunto abrangente de ações que visam não só à permanência dos estudantes, mas também à excelência na formação de mestres e doutores. O Quadro 3 apresenta uma análise das principais políticas e ações implementadas no Brasil para garantir a permanência e o sucesso dos alunos e egressos nos programas de pós-graduação em educação. Essas iniciativas abrangem suporte financeiro, acadêmico e psicossocial, promovendo condições adequadas para a conclusão dos cursos e garantindo a qualidade acadêmica.

Quadro 3: Políticas Públicas e Ações para Permanência de Egressos e Alunos da Pós-Graduação em Educação no Brasil

	Descrição	Objetivos	Benefícios	Público-alvo no Contexto da Pós-Graduação em Educação
CAPES nº 116/2008	regiões do país.		menos favorecidas.	
Programa de Mobilidade Acadêmica (PMA) – Portaria CAPES nº 125/2012	Facilitação da mobilidade de alunos de pós-graduação entre instituições de ensino superior nacionais.	Promover a troca de experiências e conhecimentos entre diferentes instituições.	Acesso a diferentes recursos acadêmicos e experiências diversificadas.	Alunos de pós-graduação que buscam ampliar suas experiências acadêmicas e pesquisas.
Programa de Bolsa Permanência (PBP) – Portaria MEC nº 39/2013	Auxílio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para evitar evasão escolar.	Garantir a permanência de estudantes em cursos superiores e promover a inclusão social.	Redução da evasão escolar e suporte financeiro para estudantes de baixa renda.	Estudantes de graduação e pós-graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
Programa Universidade para Todos (ProUni) – Lei nº 11.096/2005	Concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda.	Facilitar o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda e promover inclusão social.	Aumento da acessibilidade ao ensino superior e redução da evasão por questões financeiras.	Estudantes de baixa renda interessados em cursar programas de graduação e pós-graduação em instituições privadas.
Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) – Lei nº 13.168/2015	Concessão de bolsas e auxílio financeiro para alunos de pós-graduação stricto sensu em instituições comunitárias.	Apoiar financeiramente instituições comunitárias de ensino superior para a formação de recursos humanos qualificados.	Ajuda a manter alunos em instituições comunitárias e a garantir a continuidade dos estudos.	Alunos de mestrado e doutorado em instituições comunitárias de ensino superior.

Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) – Portaria CAPES nº 86/2013	Fomento à realização de pós-doutorado, oferecendo bolsas e apoio para estudos avançados.	Fortalecer grupos de pesquisa e capacitar doutores recém-formados para atuar em instituições de ensino superior.	Aperfeiçoamento acadêmico e fortalecimento dos programas de pós-graduação e pesquisa.	Doutores recém-formados interessados em aprofundar pesquisas e contribuir para a educação superior.
Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) – Portaria CAPES nº 156/2014	Apoio financeiro para atividades de formação e pesquisa em programas de pós-graduação.	Suportar a manutenção e desenvolvimento de programas de pós-graduação.	Recursos para despesas operacionais e de manutenção, facilitando a continuidade dos programas.	Programas de pós-graduação stricto sensu em instituições de ensino superior.
Programa de Demanda Social (DS) – Portaria CAPES nº 181/2012	Concessão de bolsas com base na demanda de programas de pós-graduação.	Atender à demanda específica de programas de pós-graduação para garantir sua continuidade e qualidade.	Redução de custos para os alunos e apoio a programas de pós-graduação com alta demanda.	Alunos de mestrado e doutorado em programas com alta demanda.
Programa de Incentivo à Cooperação Acadêmica (PROCAD) – Portaria	Fomento à cooperação entre programas de pós-graduação em diferentes	Reduzir desigualdades regionais e promover integração acadêmica.	Fortalecimento de redes de pesquisa e desenvolvimento acadêmico em regiões	Programas de pós-graduação em diferentes regiões do Brasil.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Desde a sua criação, o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) tem sido uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. Com normas rigorosas para sua adesão, o programa assegura que as pesquisas sejam realizadas com qualidade, ao mesmo tempo em que contribui para a internacionalização da ciência brasileira, promovendo a colaboração entre pesquisadores de diferentes países e a integração em redes

globais de pesquisa. Além disso, o PNPD favorece a formação de novos pesquisadores por meio de atividades de orientação e capacitação, garantindo a continuidade do avanço científico e tecnológico no Brasil (CAPES, 2023).

O Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), criado pela CAPES em 2014, visa fortalecer as instituições públicas de ensino superior, oferecendo as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e científicas. Ao financiar projetos inovadores voltados à qualificação contínua de estudantes e pesquisadores, o PROAP contribui para a manutenção da qualidade educacional no Brasil. Seus recursos são direcionados para a manutenção de equipamentos e laboratórios, participação em eventos acadêmicos e intercâmbios internacionais, sempre com o objetivo de aprimorar a infraestrutura das universidades e garantir que a pesquisa no país se mantenha em nível elevado (CAPES, 2014).

Contudo, a inclusão na pós-graduação ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere ao acesso por grupos periféricos. O Programa de Demanda Social (DS), criado em 2010, busca reduzir essas desigualdades, oferecendo bolsas de estudo para programas de pós-graduação *stricto sensu* em instituições públicas de ensino superior. O programa tem como objetivo não apenas atender à demanda por formação qualificada em áreas estratégicas para o país, mas também garantir que mais estudantes tenham acesso à educação avançada, promovendo maior equidade (CAPES, 2010).

Por sua vez, o Programa de Incentivo à Cooperação Acadêmica (PROCAD) se destaca ao promover a colaboração entre diversas instituições para a melhoria das práticas pedagógicas, metodologias de ensino e políticas educacionais. Esse programa facilita o desenvolvimento de projetos conjuntos entre programas de pós-graduação em Educação, focando na inovação do ensino e na formação contínua de professores e pesquisadores. Ao incentivar a troca de experiências e a construção de redes acadêmicas, o PROCAD se torna um importante instrumento para o aprimoramento das práticas educacionais e para o fortalecimento do conhecimento acadêmico (Silva, 2023).

Entretanto, é necessário ampliar a análise crítica sobre as políticas educacionais, especialmente no que se refere à atuação da CAPES. Embora os programas de pós-graduação tenham se expandido ao longo dos anos, a acessibilidade continua sendo um obstáculo, particularmente para estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Nesse cenário, políticas afirmativas, como o Programa Bolsa Permanência (PBP), criado para apoiar estudantes indígenas e quilombolas, têm sido fundamentais ao promover a permanência desses grupos no ensino superior e reduzir as desigualdades educacionais (Brasil, 2013).

O PBP, que oferece auxílio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade, tem

mostrado eficácia ao diminuir a evasão escolar e aumentar as taxas de conclusão de cursos entre indígenas e quilombolas. Exemplos de universidades como a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) que implementaram o programa com sucesso evidenciam o impacto positivo dessa iniciativa, não apenas no número de graduados, mas também na inclusão de grupos marginalizados no ensino superior Brasil, 2013).

É importante ressaltar que a avaliação das políticas de pós-graduação no Brasil não deve se restringir apenas ao número de bolsas ou à quantidade de formados. Deve-se considerar os impactos sociais mais amplos dessas formações. Os egressos que se envolvem com projetos sociais e buscam transformar suas comunidades, por exemplo, mostram como a pós-graduação pode ser um instrumento de mudança social, contribuindo para resolver problemas coletivos e promovendo o bem-estar das comunidades (Silva, 2023).

Ao revisar as políticas públicas voltadas para a pós-graduação, é essencial que se leve em conta não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a contribuição dessas políticas para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. As disparidades regionais no acesso à pós-graduação, especialmente entre o Sudeste e o Norte do Brasil, exigem ações mais direcionadas para reduzir essas desigualdades. Análises críticas dessas políticas são necessárias para garantir que a pós-graduação no Brasil continue avançando, mas também seja um motor de transformação social, atendendo às necessidades de uma população diversa e ampliando as oportunidades para todos (GEOCAPES, 2018).

2.3 A Importância dos Egressos da Educação Superior nos Documentos de Avaliação da Pós-Graduação

A pós-graduação no Brasil é acessível a candidatos com diplomas de graduação em qualquer área de conhecimento, desde que reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Isso se deve ao fato de que as instituições de ensino superior precisam atender às exigências legais que regulam o sistema educacional do país. Em relação às políticas de pós-graduação, o acompanhamento dos egressos ganha uma importância particular, pois eles refletem o impacto da formação que receberam e a qualidade dos programas, funcionando como indicadores do alcance social e acadêmico da educação superior. No entanto, ao tratar dos egressos, é necessário questionar: até que ponto a avaliação atual da CAPES reflete verdadeiramente o impacto social desses profissionais na sociedade? Ou será que estamos mais preocupados com a adequação deles ao mercado de trabalho do que com sua contribuição para as questões sociais emergentes?

A estrutura da pós-graduação no Brasil se divide em dois grandes grupos: *lato sensu* e *stricto sensu*, conforme regulamentado pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art.

44, III, da Lei nº 9.394/1996. No entanto, seria válido refletir: ao se fazer essa separação, estamos, de alguma forma, limitando a percepção do que é a verdadeira finalidade da pós-graduação, que deveria ser uma formação para a transformação social e não apenas um aprimoramento para o mercado de trabalho? Os cursos *lato sensu*, que abrangem as especializações e programas como o *Master Business Administration* (MBA), focam em preparar os alunos para necessidades específicas do mercado. Já os cursos *stricto sensu*, compostos por programas de mestrado e doutorado, visam a formação de profissionais mais autônomos na pesquisa e na produção acadêmica.

No contexto brasileiro, utiliza-se o termo "programa" para indicar que, ao final do curso, o aluno recebe um diploma e não apenas um certificado, uma distinção importante para entender o tipo de qualificação oferecida por cada nível da pós-graduação (Brasil, 2020). Contudo, é preciso questionar: essa ênfase nos títulos e diplomas realmente corresponde ao que é necessário para o país? Ou estamos, por vezes, criando um mercado de títulos que não traduzem efetivamente as necessidades da sociedade e das comunidades mais periféricas? A pós-graduação *stricto sensu* compreende dois níveis de formação: o mestrado e o doutorado, os quais são independentes, com prazos e objetivos claramente definidos. O mestrado, em muitas situações, funciona como preparação para o doutorado, conforme a decisão da instituição de ensino. O mestrado tem duração mínima de um ano, enquanto o doutorado exige um período mínimo de dois anos (Morosini, 2009). A gestão e avaliação desses programas são conduzidas pelo MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que formula os Planos Nacionais de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A CAPES foi criada com o objetivo de assegurar a presença de profissionais especializados e qualificados para atender às demandas nacionais, tanto nos setores público quanto privado (CAPES, 2020). No entanto, a questão que se impõe é: até que ponto as políticas implementadas pela CAPES têm sido capazes de lidar com as desigualdades regionais e sociais dentro do sistema de pós-graduação? Enquanto as grandes universidades do Sul e Sudeste possuem recursos para garantir o acesso a todos os níveis de formação, regiões como o Norte e o Nordeste ainda enfrentam sérias limitações. A CAPES, ao expandir programas e cursos, muitas vezes não leva em conta as desigualdades regionais e sociais. Deveria haver uma preocupação maior em garantir que esses programas não só atendam às necessidades locais, mas que sejam ferramentas efetivas de transformação social. A questão central é: como garantir que as políticas da CAPES realmente promovam uma educação mais inclusiva e equitativa, e não apenas uma expansão quantitativa que reproduza as desigualdades existentes?

O acompanhamento dos egressos, nesse sentido, deveria ser mais do que uma mera

ferramenta de avaliação dos programas. Deveria ser uma ferramenta para repensar o impacto social da pós-graduação. A CAPES, ao formalizar esse acompanhamento, estabelece-o como um critério central de avaliação dos programas de pós-graduação. Esse acompanhamento foi formalizado pela Portaria nº 137, de 13 de novembro de 2015, que criou o Grupo de Trabalho (GT) para a Avaliação de Impactos dos Programas, veja-se:

I-Definir dimensões de avaliação considerando implementação, execução e impacto. II-Identificar e analisar métodos e indicadores de avaliação de impactos, aplicáveis aos programas da CAPES.

III -Avaliar o impacto específico de cada programa, considerando suas metas e resultados esperados.

IV - Definir indicadores e métricas para a avaliação de impacto.

V- Propor uma sistemática de avaliação de impactos considerando as especificidades do Brasil e dos programas acompanhados e conduzidos pela CAPES.

VI- Ser fórum de interlocução entre comunidade acadêmica e a CAPES visando a integração da avaliação e acompanhamento da pós-graduação com demais programas do sistema (Brasil, 2015, p. 16).

O acompanhamento e a avaliação dos egressos, conforme Gimenez (2021), representam um diferencial importante para as instituições de ensino superior. No entanto, é preciso refletir sobre o que essas avaliações realmente estão medindo. Esse monitoramento pós-formatura não só valoriza a experiência educacional adquirida, mas também fornece dados essenciais para avaliar se os programas de pós-graduação estão atingindo seus objetivos acadêmicos e profissionais. No entanto, é necessário questionar se esses critérios de avaliação estão realmente considerando o impacto social que esses egressos poderiam ter nas suas comunidades e no desenvolvimento de políticas públicas, ou se estão apenas preocupados com a inserção desses profissionais no mercado de trabalho formal.

A CAPES valoriza ações institucionais que visam fortalecer os laços com os egressos, como redes de ex-alunos, programas de mentoria e parcerias profissionais, mas será que essa valorização está sendo feita de forma estratégica? Essas ações, que teoricamente buscam estreitar o vínculo entre as instituições e seus ex-alunos, devem ser repensadas à luz do impacto que esses profissionais têm nas sociedades em que estão inseridos. O foco da avaliação da CAPES parece estar mais voltado para a inserção no mercado e a adequação dos cursos às necessidades do setor produtivo, mas as implicações sociais dos programas de pós-graduação precisam ser mais exploradas.

A realização de pesquisas contínuas sobre os egressos é relevante, mas apenas para mapear o perfil desses profissionais e verificar a sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, esse acompanhamento não deve se limitar a medir a empregabilidade em diferentes setores – como governos, empresas privadas e o terceiro setor – ou a ocupação de posições estratégicas. É preciso questionar até que ponto esses dados realmente refletem as contribuições

dos egressos para a sociedade como um todo. As pesquisas deveriam incluir a análise do impacto social da formação recebida, focando no papel transformador que esses profissionais podem desempenhar em suas comunidades, especialmente em áreas marginalizadas. Dessa forma, as instituições poderiam avaliar de maneira mais profunda o impacto de seus programas, assegurando que as formações acadêmicas oferecidas estão alinhadas com as necessidades sociais e não apenas com as demandas econômicas (CAPES, 2017).

No contexto da avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, os egressos têm papel central tanto na sustentabilidade dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) quanto no processo de avaliação conduzido pela CAPES. O acompanhamento dos egressos deve ser mais do que uma mera ferramenta de avaliação dos cursos; precisa ser um mecanismo de análise crítica sobre o impacto social que esses programas realmente têm nas comunidades locais. A avaliação da CAPES muitas vezes se limita a medir o sucesso acadêmico e a inserção no mercado de trabalho, sem refletir sobre a capacidade de transformação social dessas formações. É preciso repensar os critérios usados para avaliar o impacto dos programas de pós-graduação, assegurando que suas contribuições para o desenvolvimento social sejam mais valorizadas (Corrêa; Martins, 2018).

O sistema de avaliação da CAPES, que autoriza e mantém novos programas de pós-graduação, tem como foco certificar a qualidade dos cursos, identificar desigualdades regionais e priorizar áreas de maior demanda nacional. No entanto, é preciso questionar: será que esse sistema está efetivamente lidando com as desigualdades sociais e regionais do Brasil? Embora a análise do currículo, a competência docente, a inserção social e a relevância da produção intelectual sejam importantes, essas métricas podem ser insuficientes se não forem acompanhadas por uma crítica às estruturas de poder e às dinâmicas econômicas que ainda limitam o acesso à educação superior e à pós-graduação para populações mais vulneráveis. A CAPES utiliza métricas do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) para avaliar os programas, mas esse sistema precisa ser mais sensível às realidades locais e menos focado em apenas medir a produtividade acadêmica.

A Plataforma Sucupira, na qual cada programa insere dados sobre discentes e egressos, oferece uma avaliação contínua, mas é importante refletir sobre o que esses dados estão de fato nos dizendo. Eles estão realmente ajudando a melhorar a qualidade e a equidade da pós-graduação no Brasil, ou estão apenas sendo usados para manter um modelo acadêmico que reflete as necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente?

Quanto ao acompanhamento dos egressos, é evidente que poucas instituições possuem políticas formais e sistemáticas de monitoramento contínuo de ex-alunos, o que implica uma

perda de feedback valioso para a autoavaliação dos PPGs. A prática de monitoramento ainda não é parte da cultura institucional da maioria das universidades, o que representa uma falha no processo de avaliação e um desperdício de dados essenciais para a melhoria dos programas. Estudos como o de Nishimura (2015) demonstram a importância do acompanhamento sistemático dos egressos, não apenas para mensurar a qualidade dos programas, mas também para avaliar seu impacto nas diferentes esferas sociais e seu alinhamento com as necessidades da sociedade brasileira. Embora existam diretrizes institucionais e exigências da CAPES, a implementação dessas práticas continua sendo um desafio em muitas IES.

A inserção dos egressos no mercado de trabalho tem sido um ponto central nos relatórios de avaliação da CAPES, refletindo a capacidade dos programas em preparar profissionais para atuar nos setores público e privado. No entanto, essa avaliação precisa ir além da simples verificação da empregabilidade. É importante perguntar: os egressos estão sendo preparados apenas para preencher lacunas no mercado de trabalho ou também para transformar as áreas em que atuam? A análise das ocupações, das áreas de atuação e da capacidade de liderança dos egressos deve levar em consideração sua habilidade de promover mudanças, questionando estruturas e práticas consolidadas. Dessa forma, os currículos e os projetos de pesquisa dos programas devem ser revisados criticamente, a fim de verificar se estão em sintonia com as necessidades sociais ou se estão limitados às demandas do mercado (CAPES, 2017).

A produção intelectual dos egressos, que inclui publicações científicas, participação em eventos acadêmicos e o desenvolvimento de projetos inovadores, é outro critério importante na avaliação dos programas. Contudo, a CAPES precisa ampliar sua avaliação, considerando não apenas a produção acadêmica em termos de "alto impacto", mas também o quanto essa produção contribui para as comunidades e as políticas públicas. Em vez de medir o impacto apenas no meio acadêmico, é necessário avaliar como o conhecimento gerado por esses egressos pode influenciar práticas sociais, promover mudanças no campo educacional e resolver questões estruturais nas comunidades (CAPES, 2019).

O impacto social dos egressos tem ganhado maior atenção nos processos de avaliação da CAPES, e isso é positivo. No entanto, é preciso ir além do reconhecimento das ações acadêmicas, destacando como essas ações geram mudanças sociais concretas. A avaliação deve considerar a contribuição dos egressos para o bem-estar social, como o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, a implementação de iniciativas de sustentabilidade e a atuação em projetos comunitários. Esses aspectos são fundamentais para se compreender o papel transformador da educação superior e a importância das pós-graduações no progresso coletivo da sociedade (RBPG, 2020).

Outro aspecto observado pela CAPES é a continuidade acadêmica dos egressos, medida pela quantidade de ex-alunos que prosseguem para o doutorado e pós-doutorado, tanto no Brasil quanto no exterior. Embora essa continuidade seja vista como um indicativo de que os programas de mestrado oferecem uma preparação sólida, é necessário questionar se essa trajetória acadêmica está verdadeiramente alinhada com as necessidades do país. A qualidade das teses e a inserção dos profissionais em redes acadêmicas são importantes, mas essas métricas devem ser interpretadas também à luz do impacto das pesquisas geradas e da capacidade desses profissionais em contribuir para a resolução dos problemas sociais e econômicos enfrentados pelo Brasil (CNE/CES, 2017).

A satisfação dos egressos, frequentemente medida por questionários e entrevistas, é utilizada como um recurso valioso para a avaliação dos programas, fornecendo feedback direto sobre o ensino, a infraestrutura e a orientação acadêmica. Contudo, essa avaliação precisa ser mais crítica. Em vez de apenas identificar pontos positivos e negativos, é necessário que ela analise se os programas estão atendendo às reais necessidades dos egressos e da sociedade. A satisfação dos ex-alunos deve ser vista como um reflexo não só da qualidade do ensino, mas da capacidade dos programas em preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea (CAPES, 2019).

A Resolução CNE/CES nº 7 de 2017, que estabelece diretrizes para programas *stricto sensu* no Brasil, reconhece a importância do acompanhamento dos egressos como uma medida para avaliar o impacto dos programas. Essa avaliação, no entanto, deve ser dinâmica e contínua, refletindo as mudanças na sociedade e nas necessidades educacionais. Não basta avaliar se os programas são bem-sucedidos em termos acadêmicos e de mercado; é necessário garantir que eles também contribuam para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios sociais e de promover uma transformação significativa (Brasil, 2017).

A visibilidade das conquistas dos egressos fortalece a reputação das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente quando ocupam posições de destaque, o que reflete positivamente na instituição. Esse reconhecimento institucional é frequentemente utilizado em materiais de divulgação, mas é necessário refletir: será que essa valorização é suficiente para reconhecer a contribuição real dos egressos para a sociedade? A valorização das realizações desses profissionais deve servir não só para promover a IES, mas para reforçar o papel da pós-graduação como um motor de transformação social, criando um ciclo de inspiração para futuros alunos e reafirmando a importância dos programas de pós-graduação na formação de líderes que possam transformar a realidade social (CAPES, 2020).

Portanto, o acompanhamento e a avaliação dos egressos não devem ser vistos apenas

como elementos quantitativos, mas como ferramentas estratégicas que ampliam a compreensão do impacto social, econômico e científico dos programas de pós-graduação. Ao focar no impacto social dos egressos, as instituições de ensino superior podem fortalecer a capacidade dos programas em promover uma formação alinhada aos desafios contemporâneos, contribuindo para uma educação superior que não apenas forma profissionais qualificados, mas também agentes de mudança que geram benefícios duradouros para a sociedade brasileira.

2.4 Dados referentes a Egressos na Educação Superior: uma análise do panorama nacional

A evolução do ensino superior no Brasil tem acompanhado as transformações socioeconômicas e políticas do país, refletindo sua importância não apenas na formação de profissionais, mas também no desenvolvimento de áreas científicas e sociais que contribuem para a transformação estrutural das diversas regiões do Brasil. Desde a criação das primeiras universidades, no início do século XX, até os dias atuais, o sistema de ensino superior passou por reformas significativas, atendendo à crescente demanda por qualificação educacional e pela necessidade de inclusão social. A década de 1960 foi um ponto chave, com a criação de universidades e faculdades voltadas não apenas para os setores econômicos, mas também para áreas como saúde, educação e políticas públicas, com o objetivo de atender a uma demanda social mais ampla (Mancebo et al., 2015).

Nas últimas décadas, a expansão do ensino superior foi além do aumento de vagas, incorporando uma diversificação de cursos e modalidades, abrangendo desde a graduação até a pós-graduação. A pós-graduação, em particular, consolidou-se como um espaço necessário para o avanço científico e social, promovendo a formação de profissionais que possam contribuir com soluções para os desafios sociais do Brasil (Mancebo et al., 2015).

A análise dos dados sobre egressos oferece uma compreensão profunda sobre suas trajetórias e o impacto da formação adquirida, não apenas em termos de empregabilidade, mas no que diz respeito à contribuição para o avanço social e cultural. De acordo com Gonçalves e Santos (2017), o monitoramento contínuo dos egressos permite não só a formulação de políticas educacionais mais precisas, mas também ajustes nos programas de pós-graduação, com o objetivo de responder de maneira mais eficaz às necessidades sociais, em vez de simplesmente alinhá-los às demandas do mercado de trabalho.

No que diz respeito à distribuição geográfica dos programas de pós-graduação, os dados de 2022 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam disparidades regionais profundas que limitam o acesso e a permanência dos alunos

em diversas partes do país. O Quadro 4, que sintetiza a distribuição de matrículas e instituições de ensino por região em 2022, revela que, embora haja um aumento no número de programas, a igualdade no acesso à educação de qualidade continua sendo um desafio. O aumento de matrículas em modalidades como a Educação a Distância tem sido uma estratégia para mitigar essas desigualdades, especialmente nas regiões mais afastadas. No entanto, sua adequação para cursos de mestrado e doutorado, que exigem pesquisa empírica e presença em laboratórios, permanece limitada.

Quadro 4: Distribuição e Características das Matrículas na Educação Superior por Região no Brasil em 2022⁴

REGIÃO	CARACTERÍSTICA	POPULAÇÃO	INGRESSANTES	MATRÍCULAS	CONCLUINTES	QUANTIDADE DE IES
Sudeste	A região Sudeste detém 43,7% das matrículas do ensino superior de todo o país.	89,6 milhões	1.785,520	3.927,777	633.418	1.391
Região Nordeste (AL/BA/CE/MA/PB/PE/PI/RN/SE)	A região Nordeste detém 20,6% das matrículas do ensino superior de todo o país.	57,7 milhões	708.438	1.855,626	245.429	807
Sul (PR/SC/RS)	A região Sul detém cerca de 18,0% das matrículas do ensino superior de todo o país.	30,4 milhões	752.614	1.626,212	225.017	590
	A região já possui mais matrículas na educação a distância do que nos cursos presenciais					
Centro-Oeste (MT/MS/GO/DF)	A região Centro-Oeste detém cerca de 9,1% das matrículas do ensino superior de todo o país. O Distrito Federal é o território com um dos menores percentuais de matrículas na educação a distância, apenas 35,8%	16,7 milhões	379.653	820.300	123.950	449
Norte (AM/PA/AC/RR/RO/AP/TO)	A região Norte detém 8,3% das matrículas do ensino superior de todo o país.	18,9 milhões	317.509	754.481	99.147	336

Fonte: Elaboração própria, adaptado de INEP (2023).

A pós-graduação no Brasil, em especial no que se refere aos egressos, reflete um

complexo panorama de transformações sociais, políticas e econômicas. Desde sua expansão nas últimas décadas, a pós-graduação tem sido uma chave para o desenvolvimento acadêmico e a promoção de novas oportunidades. Contudo, a distribuição desigual de programas de mestrado e doutorado continua a ser um problema central. Embora o número de vagas tenha crescido, ainda existem desigualdades significativas, especialmente entre as regiões Norte e Centro-Oeste, que possuem acesso limitado a programas de qualidade, devido à falta de infraestrutura adequada e recursos financeiros.

A análise dos dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) revela que entre 1996 e 2019, o número de cursos de mestrado e doutorado aumentou consideravelmente, passando de 1.664 para mais de 5.000 programas. No entanto, como observam Pinto (2018), essa expansão tem sido geograficamente concentrada nas regiões Sudeste e Sul, onde a infraestrutura educacional já é mais forte. Esse desequilíbrio no acesso aos programas reflete a centralização dos recursos, agravando as desigualdades regionais e limitando as oportunidades nas regiões mais periféricas, como o Norte e Centro-Oeste.

Autores como Gimenez (2021) e Silva (2023) argumentam que a concentração de recursos em regiões com mais infraestrutura não contribui para a democratização do ensino superior. Ao contrário, fortalece a divisão entre regiões já privilegiadas e as mais carentes, criando um ciclo de exclusão educacional. Para que a expansão da pós-graduação realmente beneficie toda a sociedade, é necessário repensar a distribuição dos recursos e a construção de infraestrutura em regiões que ainda carecem dessas condições básicas.

Essa realidade também reflete uma falha nas políticas públicas, que não têm sido suficientemente eficazes em promover uma educação inclusiva em todo o território nacional. A análise de Correa e Martins (2019) destaca que, para além do aumento do número de cursos, as políticas educacionais devem ser mais estruturadas, promovendo igualdade de oportunidades e fortalecendo as capacidades locais. Isso implica não apenas em um aumento quantitativo de programas, mas também na criação de condições adequadas para que os estudantes, especialmente os das regiões menos favorecidas, possam completar seus cursos e contribuir efetivamente para o desenvolvimento das suas comunidades.

No caso dos egressos, a questão não deve se limitar apenas ao seu índice de empregabilidade. Bourdieu (1994), ao falar sobre capital cultural, enfatiza que a educação deve ser vista também como um meio de transformação social, e não apenas de qualificação profissional. Por isso, é necessário questionar como as formações acadêmicas impactam as comunidades locais e como os egressos contribuem para o desenvolvimento sustentável do Brasil. O foco das instituições de ensino deve ser o acompanhamento contínuo das trajetórias

desses profissionais, não apenas para avaliar a adaptação ao mercado, mas para compreender seu impacto social, especialmente na formulação de políticas públicas.

Os dados sobre matrículas em programas de pós-graduação revelam que, embora haja crescimento, as flutuações nas matrículas indicam uma resposta constante às exigências do mercado, em vez de um alinhamento com as reais necessidades sociais do país. As especializações, por exemplo, podem não estar contribuindo efetivamente para a resolução dos desafios sociais e econômicos do Brasil, reforçando, na verdade, um modelo educacional que atende predominantemente ao mercado de trabalho, sem contemplar a transformação social necessária.

Para os programas de mestrado e doutorado, observa-se um crescimento nos últimos anos, mas também sinais de estabilização. No mestrado, as matrículas subiram de 264.803 em 2019 para 282.910 em 2021, com uma leve redução para 268.840 em 2022. Esse fenômeno de estabilização pode ser visto como um reflexo de uma maturidade do sistema educacional (embora a questão da maturidade precise ser mais bem definida), em que a oferta atende a uma demanda constante, mas esbarra em limitações estruturais como infraestrutura inadequada e a necessidade de um financiamento mais sustentável (Moura, 2022). No doutorado, o aumento de matrículas de 126.589 em 2019 para 185.845 em 2021, seguido por uma redução para 149.751 em 2022, sugere um interesse crescente pela pesquisa, mas também aponta para desafios relacionados à disponibilidade de bolsas e à instabilidade financeira das instituições. Daniela (2024) sugere que esse aumento reflete, em parte, o investimento em pesquisa científica no Brasil, mas alerta para as limitações que esses programas enfrentam em termos de recursos financeiros.

Autores como Moura (2022) aponta que o contexto atual da pós-graduação no Brasil é fortemente impactado por mudanças nas estruturas de financiamento e na organização dos programas de ensino superior. De acordo com Souza e Andrade (2021), a dependência do financiamento público para manter programas *stricto sensu*, como mestrado e doutorado, é um fator determinante para a concentração de recursos nas regiões mais desenvolvidas, principalmente no Sudeste. Esse fenômeno tem gerado desigualdade de acesso à pós-graduação, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, que enfrentam desafios contínuos de infraestrutura e recursos. A centralização dos programas em regiões já favorecidas não apenas reforça desigualdades sociais e econômicas, mas também limita o potencial de desenvolvimento acadêmico e científico em regiões periféricas, contribuindo para um ciclo vicioso de exclusão educacional.

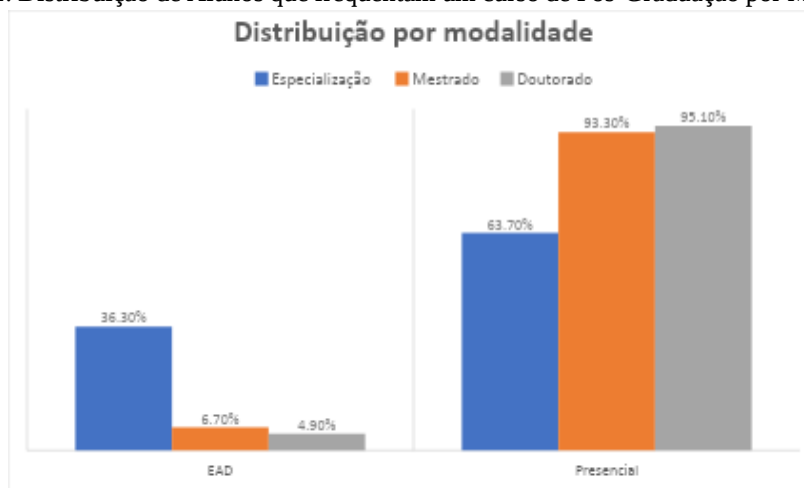
Ademais, a importância da pós-graduação para o desenvolvimento nacional tem sido

amplamente reconhecida na literatura, com Mancebo et al., (2015) destacando seu papel na formação de quadros de pesquisa científica e no fomento à inovação tecnológica, que favorecem a integração entre academia e setor produtivo. Contudo, os dados revelam uma crescente necessidade de políticas que garantam continuidade e sustentabilidade aos programas, evitando a evasão acadêmica e promovendo a participação ativa dos egressos no mercado de trabalho, com a devida contribuição para o desenvolvimento social.

O crescimento e a estabilização nas matrículas nos programas de pós-graduação no Brasil refletem a complexidade e as limitações estruturais do sistema educacional superior. As variações nos dados apontam para a necessidade de políticas educacionais adaptativas, que considerem o contexto regional, as demandas sociais e a realidade das instituições. Essas políticas devem garantir que os programas de pós-graduação estejam alinhados com as necessidades sociais emergentes, e não apenas com as exigências econômicas do mercado. A qualidade da formação deve ser o principal objetivo, e a educação superior deve ser encarada como uma ferramenta para transformação social e inclusão, não como uma simples resposta às demandas do mercado de trabalho.

A análise das matrículas nos programas de pós-graduação no Brasil revela tendências importantes sobre a evolução do acesso à formação avançada e o impacto das políticas públicas de incentivo à educação superior. Embora tenha havido um crescimento significativo no número de matrículas, as variações nos dados apontam para desafios estruturais que ainda precisam ser enfrentados, especialmente no que se refere à distribuição desigual de recursos e oportunidades entre as regiões do país. As flutuações nas matrículas em programas de especialização, mestrado e doutorado são indicadores de como o sistema educacional se adapta às demandas do mercado, mas também revelam a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o papel social da pós-graduação e seu impacto nas questões regionais e sociais, conforme expõe o gráfico 2:

Gráfico 2: Distribuição de Alunos que frequentam um curso de Pós-Graduação por Modalidade



Fonte: Elaboração própria, adaptado de PNAD/IBGE (2019-2022).

A análise das modalidades de ensino nos programas de pós-graduação no Brasil revela uma dinâmica complexa que não se limita a responder apenas às exigências do mercado, mas também reflete as transformações estruturais da sociedade e os desafios enfrentados pelas diferentes regiões do país. Nos cursos de especialização, uma parcela significativa, 36,3%, das matrículas se realiza na modalidade de Educação a Distância, uma opção que oferece acessibilidade e flexibilidade para os alunos que buscam formação complementar sem as restrições impostas pela educação presencial. No entanto, ao focar exclusivamente nesse modelo, é necessário questionar até que ponto sua adaptação às realidades do mercado não está mascarando a ausência de políticas públicas adequadas que garantam uma educação de qualidade acessível a todos os estratos da sociedade.

O modelo de Educação a Distância, ao ser inserido em um contexto desigual, pode amplificar as disparidades existentes, especialmente em regiões com infraestrutura precária e baixa inclusão digital. Além disso, nos programas de mestrado e doutorado, o número de matrículas nesse formato é significativamente menor: apenas 6,7% e 4,9%, respectivamente, evidenciando uma preferência consolidada por cursos presenciais, especialmente nas áreas que demandam maior interação direta com os docentes e acesso a laboratórios e recursos físicos. Esse fenômeno também está relacionado à valorização da interação acadêmica como um dos pilares do processo formativo, onde a presencialidade contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas, essenciais para a construção de redes de pesquisa científica e inovação (Almeida et al., 2020).

O modelo de ensino presencial nos programas de mestrado e doutorado é fortemente influenciado pela necessidade de infraestrutura para a pesquisa científica, como laboratórios e bibliotecas especializadas. No entanto, esse modelo evidencia a disparidade no acesso à educação superior de qualidade entre as regiões mais desenvolvidas e as periféricas, como o Norte e o Nordeste, onde a falta de infraestrutura adequada limita a participação em programas de pós-graduação de alto nível.

Em um cenário regional, destaca-se a Região Sul, onde o número de matrículas em cursos de especialização na modalidade Educação a Distância supera o de cursos presenciais. Isso reflete uma demanda local por flexibilidade, possibilitada pela tecnologia, que facilita o acesso à educação para aqueles que, por fatores como localização e disponibilidade de tempo, não podem se dedicar aos cursos presenciais. Porém, como a professora Gimenez (2021) observa, esse fenômeno não ocorre de forma isolada, mas sim como um reflexo de um modelo educacional

que, por sua flexibilidade, pode reforçar a desigualdade se não for acompanhado de políticas públicas eficazes que promovam igualdade de acesso e qualidade no ensino superior. O uso da modalidade Educação a Distância em regiões como o Norte e Nordeste, por exemplo, é uma tentativa de mitigar as dificuldades de acesso aos programas presenciais, mas não resolve os problemas estruturais e sociais que essas regiões enfrentam, como a falta de infraestrutura básica e financiamento para o desenvolvimento local.

No entanto, é importante refletir sobre um outro ponto crítico que afeta diretamente o impacto da pós-graduação na sociedade: a falta de dados sobre os egressos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que coleta informações sobre o desempenho dos alunos, tem revelado que, apesar da expansão da pós-graduação, informações detalhadas sobre a inserção profissional e o desenvolvimento de carreira dos egressos ainda são escassas. Isso dificulta a formulação de políticas educacionais que atendam verdadeiramente às necessidades dos egressos e, consequentemente, do mercado de trabalho e da sociedade. Além disso, a falta de acompanhamento das trajetórias dos egressos leva a uma perda de feedback valioso para a avaliação e aprimoramento contínuo dos programas de pós-graduação, impedindo que as instituições ajustem suas ofertas para atender as necessidades sociais e regionais mais amplas.

É nesse contexto que o vínculo entre graduação e pós-graduação demanda atenção. A qualidade da formação de graduação impacta diretamente a quantidade e a qualidade dos candidatos para os programas de pós-graduação. Daniela (2024) destaca que, ao melhorar as taxas de conclusão da graduação e promover a diversificação das modalidades de ensino, é possível criar uma base mais ampla e qualificada de alunos para a pós-graduação. Essa interdependência entre os níveis de ensino pode ser uma estratégia eficiente para reduzir a evasão acadêmica e, ao mesmo tempo, aumentar o número de egressos qualificados que podem contribuir para o desenvolvimento científico, social e econômico do país.

Ainda, a pandemia de COVID-19 acelerou de maneira dramática o processo de digitalização da educação no Brasil, e a Educação a Distância emergiu como uma solução central para a continuidade das atividades acadêmicas, durante um período de distanciamento social e restrições de mobilidade. Rolim e Ramos (2020) apontam que, embora a digitalização tenha sido uma resposta eficaz para a continuidade dos programas de pós-graduação, ela também evidenciou limitações significativas, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido e à falta de interação acadêmica entre professores e alunos.

No contexto das pós-graduações, a necessidade de uma digitalização equilibrada, que preserve os aspectos mais importantes do ensino presencial — como a interação direta, a prática

e o trabalho colaborativo — se torna cada vez mais evidente. A pandemia pode ter impulsionado uma aceleração tecnológica, mas é necessário que o Educação a Distância seja melhor planejado e implementado, de forma a garantir que as diferentes realidades regionais e sociais sejam contempladas.

A expansão da Educação a Distância na pós-graduação tem sido uma resposta às necessidades contemporâneas, como a ampliação do acesso à educação superior em regiões com menos infraestrutura. Contudo, esse modelo deve ser avaliado criticamente, pois, como apontado por Lima (2022), a Educação a Distância pode ser mais uma ferramenta que amplia desigualdades se não for acompanhado de políticas de qualificação e acesso igualitário à educação de qualidade. Para os estudantes do Norte e Nordeste, o Educação a Distância se apresenta como uma alternativa viável, pois oferece uma oportunidade de redução de custos com deslocamento e moradia. Porém, a implementação de Educação a Distância sem a devida infraestrutura tecnológica e suporte pedagógico pode resultar em um acesso limitado à qualidade educacional que se espera em programas de pós-graduação.

A recente aceleração das tecnologias de comunicação, juntamente com as dificuldades financeiras das instituições, reforça a necessidade de se repensar a implementação da Educação a Distância, especialmente nos programas de mestrado e doutorado, onde a interação acadêmica e o acesso a recursos físicos (como laboratórios e bibliotecas especializadas) são imprescindíveis. Daniela (2024) argumentam que, para que a integração da Educação a Distância seja bem-sucedida nos níveis mais avançados, é necessário investir tanto em tecnologia quanto na capacitação dos docentes, criando ambientes de aprendizagem virtuais que sejam realmente interativos e que respondam de forma adequada às necessidades dos programas de pós-graduação.

Desta forma, é necessário que a análise das políticas educacionais e das modalidades de ensino na pós-graduação seja aprofundada, levando em consideração não apenas as desigualdades regionais, mas também as contribuições dos egressos para a sociedade. Esse enfoque permitirá uma compreensão mais precisa de como os programas de pós-graduação podem ser ajustados para melhor atender às necessidades sociais, regionais e acadêmicas. No Capítulo 3, avançaremos na análise de teses e dissertações que exploram a trajetória dos egressos, buscando entender como suas experiências acadêmicas e profissionais podem refletir as lacunas estruturais ainda existentes nos cursos de pós-graduação.

A partir dessa análise, será possível identificar não só as potencialidades desses profissionais no desenvolvimento social, mas também os desafios que o sistema educacional enfrenta para alinhar suas ofertas às necessidades reais da sociedade e do mercado de trabalho.

A crítica à CAPES e à avaliação da pós-graduação, elementos que marcaram o desenvolvimento da educação superior no Brasil, serão explorados com maior profundidade, possibilitando uma reflexão crítica sobre os impactos sociais e as contradições dentro do contexto educacional e profissional.

3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ESTUDOS COM EGRESSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴ foi orientada pela necessidade de mapear a produção acadêmica sobre os egressos dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Este banco de dados, composto por mais de um milhão de teses e dissertações, oferece uma vasta gama de informações e é reconhecido por sua importância no campo da educação. No entanto, ao longo da busca, foi possível observar que a maior parte da produção acadêmica disponível se concentra em análises gerais dos programas de pós-graduação, suas estruturas curriculares, e as políticas educacionais adotadas, em vez de explorar a trajetória e as contribuições dos egressos no campo educacional.

Diante dessa constatação, a pesquisa adotou um recorte temporal entre 2013 e 2024, período que compreende os últimos ciclos quadrienais de avaliação da CAPES⁵⁶. Essa delimitação permitiu analisar dissertações e teses desenvolvidas sob as diretrizes mais recentes da política de pós-graduação, assegurando um olhar atualizado sobre a formação e a trajetória dos egressos. O levantamento inicial resultou na identificação de 171 trabalhos, mas a triagem revelou que a maioria dessas pesquisas não explorava diretamente a trajetória dos egressos nem suas contribuições para a educação. Esse achado reforça a perspectiva de que os programas de pós-graduação ainda operam sob uma lógica predominantemente acadêmica, na qual a titulação se torna um fim em si mesmo, sem mecanismos institucionais que garantam um acompanhamento efetivo da inserção dos mestres e doutores no sistema educacional.

Para refinar a seleção das pesquisas analisadas, foram adotados critérios que priorizassem estudos capazes de articular a formação dos egressos com os desdobramentos institucionais da pós-graduação no Brasil. Trabalhos que se restringiam a aspectos administrativos dos programas, a abordagens exclusivamente quantitativas ou que analisassem políticas educacionais sem vinculação direta com os egressos foram descartados. O foco da investigação era compreender como os titulados influenciam a formulação e implementação de políticas educacionais, seja por meio da docência, da gestão de programas públicos ou de sua participação em órgãos de decisão

⁴ O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é um repositório digital que centraliza e disponibiliza registros de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Gerenciado pela CAPES, ele organiza e indexa a produção acadêmica nacional, permitindo a consulta por título, autor, orientador, instituição e outros metadados. Além de ampliar o acesso à pesquisa, o catálogo fortalece a transparência e o monitoramento da pós-graduação, promovendo a circulação do conhecimento no meio acadêmico.

⁵ Procedimento sistemático de avaliação conduzido pela CAPES para aferição da qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com base em indicadores como produção bibliográfica, impacto social e internacionalização. O resultado da avaliação influencia diretamente a distribuição de bolsas, financiamento e credenciamento dos programas.

na educação. Como resultado desse processo, foram mantidas oito teses. Os oito estudos selecionados (quadro 5), apresentam abordagens metodológicas diversas, incluindo análises qualitativas, quantitativas e comparativas, o que permitiu uma visão ampla e multidimensional sobre a realidade dos egressos da pós-graduação. Algumas das teses investigaram o impacto da titulação na inserção profissional, abordando a relação entre formação e mercado de trabalho, a valorização do título acadêmico e as dificuldades enfrentadas pelos mestres e doutores para obterem postos compatíveis com sua qualificação. Outras pesquisas se debruçaram sobre o papel dos egressos na implementação de políticas públicas educacionais, analisando como o conhecimento adquirido na pós-graduação influenciou suas práticas pedagógicas e sua participação em processos decisórios no campo da gestão educacional.

Quadro 5 – Estudos selecionados para compor a amostra

TÍTULO	AUTOR/ANO	PRINCIPAIS ACHADOS
Trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos do PPGE/FaE/UFMG	Moura (2022)	Egressos avaliam positivamente a formação, destacando impactos na inserção profissional e no pensamento crítico sobre educação.
Permanência na pós-graduação em educação stricto sensu no Centro-Oeste	Gimenez (2021)	Permanência influenciada por fatores pessoais, sociais e institucionais, com destaque para o papel das bolsas de estudo.
Egressos do Mestrado em Educação: Currículo da PUC-SP	Abi Rached (2022)	Identificada a necessidade de acompanhamento dos egressos e criação de programas de educação continuada.
Impacto da pós-graduação na trajetória de mestres e doutores da Unicamp	Oliveira (2014)	Pós-graduação gerou impactos positivos na carreira, mas há desafios na adaptação ao mercado de trabalho.
Avaliação da formação de egressos na UFSC	Richetti (2014)	Programa atende aos objetivos, mas há necessidade de ajustes para ampliar a inserção profissional dos egressos.
Trajetória profissional dos egressos do REAMEC na Amazônia Legal	Alves (2018)	Formação impulsionou a docência e a produção científica, mas egressos enfrentam isolamento e falta de redes de colaboração.
Inserção profissional dos egressos da pós-graduação na UNICAMP	Sanchez (2019)	Identificadas dificuldades de mobilidade e adaptação ao mercado, além de desigualdades entre setor público e privado.

Precarização do trabalho entre egressos da pós-graduação da UFAM	Gomes (2020)	Egressos relatam insegurança profissional, dificuldades financeiras e falta de apoio institucional.
--	--------------	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os estudos selecionados também revelam como as políticas educacionais impactam a trajetória dos egressos e sua inserção profissional. Pesquisas que analisam a atuação de mestres e doutores na educação básica, no ensino superior e na gestão pública permitiram evidenciar desafios estruturais na absorção desses profissionais pelo sistema educacional. Um dos achados mais relevantes diz respeito às desigualdades regionais, que influenciam diretamente o aproveitamento dos egressos na formulação e implementação de políticas públicas. A concentração de doutores nos grandes centros urbanos contrasta com a escassez desses profissionais em regiões periféricas, indicando que a pós-graduação no Brasil, ao invés de promover um equilíbrio na distribuição do conhecimento, tem reproduzido assimetrias históricas na formação e utilização de quadros altamente qualificados.

A seleção das oito teses reflete a complexidade do fenômeno investigado, contemplando diferentes contextos institucionais e abordagens metodológicas. Os estudos abrangem desde programas voltados para a formação em áreas específicas, como ciências e matemática, até pesquisas que analisam a interseção entre currículo, inclusão social e políticas educacionais. Essa diversidade não apenas enriquece a análise, mas permite uma compreensão mais refinada sobre os impactos da pós-graduação na estrutura educacional brasileira, evidenciando nuances que não seriam captadas por investigações isoladas.

Mais do que um levantamento descritivo, a seleção dessas teses permite aprofundar o debate sobre o papel da pós-graduação na definição de políticas educacionais. Ao examinar a trajetória dos egressos e a forma como suas qualificações são utilizadas na estrutura educacional, torna-se possível problematizar a efetividade dos programas de pós-graduação não apenas como espaços de produção acadêmica, mas como instrumentos estratégicos para a formulação de políticas públicas. A expansão do número de titulados não implica, necessariamente, sua integração nos espaços de decisão educacional, o que evidencia lacunas na articulação entre formação acadêmica e gestão de políticas públicas. A expansão da titulação não garante, por si só, que o conhecimento produzido seja incorporado aos processos de decisão ou se traduza em impactos efetivos nas redes de ensino e nos espaços de gestão educacional. Assim, é fundamental questionar como a formação acadêmica tem sido aproveitada – ou negligenciada – no desenvolvimento de políticas para a educação.

A seleção das teses considerou estudos que permitissem uma análise abrangente da inserção dos egressos no campo educacional, tanto no setor público quanto no privado, observando como suas experiências e qualificações têm sido utilizadas. Buscou-se evitar tanto abordagens excessivamente teóricas, que se distanciam da realidade institucional, quanto pesquisas voltadas exclusivamente para indicadores de produtividade acadêmica, sem explorar o impacto social da formação. Dessa forma, a proposta não se limita a compreender a trajetória profissional dos egressos, mas também a identificar lacunas que dificultam sua atuação como agentes transformadores da educação.

O aprofundamento dessa análise permite evidenciar desafios estruturais do modelo de pós-graduação, que, apesar da ampliação no número de mestres e doutores, ainda carece de políticas que integrem efetivamente esses profissionais à formulação e execução de políticas públicas educacionais. A ausência de mecanismos institucionais que favoreçam essa articulação acaba por restringir a atuação dos egressos a espaços tradicionalmente acadêmicos, quando poderiam contribuir ativamente para a melhoria da gestão educacional, da formação docente e da inovação pedagógica. Ao invés de apenas mapear dados sobre a trajetória dos egressos, o foco desta análise é questionar como a produção acadêmica pode se tornar um instrumento mais eficiente para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

No tópico seguinte, serão analisados os principais achados dessas pesquisas, com foco na articulação entre os egressos da pós-graduação e as políticas educacionais. O objetivo é compreender como o conhecimento produzido nos programas de mestrado e doutorado tem sido incorporado – ou negligenciado – no planejamento e execução das políticas públicas, e de que forma os titulados podem contribuir mais ativamente para o aprimoramento da educação no Brasil. Ao invés de apenas mapear a formação dos egressos, esta análise busca evidenciar caminhos para que a pós-graduação seja um agente efetivo na transformação da educação básica e superior, promovendo não apenas a titulação, mas uma inserção estratégica desses profissionais nos processos institucionais e políticos que definem o futuro do ensino no país.

3.1 Egressos da Pós-Graduação em Educação: Análise das Contribuições nas Teses e Dissertações

A pós-graduação no Brasil consolidou-se como um dos eixos da produção acadêmica e da qualificação profissional, impulsionada por políticas de fomento que expandiram significativamente os programas e a titulação de mestres e doutores. Entretanto, esse crescimento não foi acompanhado por estratégias que garantissem a integração dos egressos ao setor

educacional e às instâncias de formulação de políticas públicas. Embora a produção científica tenha se intensificado e os programas tenham se diversificado, a absorção dos egressos no mercado de trabalho e sua influência efetiva nas decisões institucionais permanecem limitadas.

A relação entre a formação acadêmica avançada⁶ e seu impacto social levanta questionamentos sobre a efetividade do modelo de pós-graduação vigente. A questão não está apenas no aumento do número de titulados, mas na falta de integração entre os programas de pós-graduação, as redes de ensino e as instâncias institucionais de decisão. A expectativa de que mestres e doutores sejam naturalmente absorvidos pelo setor educacional não se confirma na prática, uma vez que a pesquisa acadêmica muitas vezes se mantém afastada de sua aplicabilidade. Esse cenário é reforçado por um modelo de avaliação que prioriza a produtividade acadêmica, sem considerar plenamente sua contribuição para a transformação educacional.

A forma como os programas de pós-graduação é avaliada impacta diretamente a relação entre a formação acadêmica e sua inserção no mercado de trabalho. O modelo vigente prioriza indicadores quantitativos, como o volume de publicações em periódicos de alto impacto e a redução dos prazos para titulação, sem considerar a efetiva absorção dos egressos ou a aplicação do conhecimento produzido. Essa ênfase na produtividade acadêmica, aliada à ausência de mecanismos estruturados de acompanhamento da trajetória profissional dos titulados, limita a conexão entre a pós-graduação e os desafios concretos da educação e das políticas públicas.

Moura (2022) argumenta que a ausência de um monitoramento contínuo sobre a inserção dos mestres e doutores compromete a avaliação real dos impactos da pós-graduação. Sem dados que relacionem a formação acadêmica às necessidades do setor educacional, do mercado e da gestão pública, perpetua-se um modelo que valoriza a titulação em si, sem garantir sua contribuição estruturada para a educação básica, a administração educacional ou a formulação de políticas públicas fundamentadas em evidências científicas. Essa lacuna reforça a necessidade de um sistema avaliativo que considere não apenas a produção intelectual, mas também sua aplicabilidade e impacto social.

O afastamento entre a produção acadêmica e a formulação de políticas educacionais evidencia uma lacuna estrutural na relação entre universidades e órgãos públicos. Embora muitos estudos desenvolvidos na pós-graduação abordem temas essenciais, como inclusão escolar, inovação pedagógica e desigualdade educacional, a incorporação dessas pesquisas nos planejamentos institucionais ainda é incipiente.

⁶ É a qualificação obtida através de cursos de pós-graduação, como mestrado, doutorado, MBA ou especialização.

Em seu estudo, Abi Rached (2022) demonstra que, mesmo quando diretrizes embasadas em pesquisas acadêmicas são formuladas, sua incorporação nas políticas públicas é limitada, seja pela implementação fragmentada, seja pela completa ausência de aplicação. Esse cenário não se deve apenas à falta de mecanismos institucionais que aproximem universidade e gestão educacional, mas também à resistência de órgãos governamentais em integrar a pesquisa acadêmica como referência estruturante na formulação de políticas. Consequentemente, a pós-graduação em educação consolida-se como um espaço de produção de conhecimento cujo impacto sobre as redes escolares e os desafios concretos do sistema educacional permanece reduzido.

A falta de alinhamento entre a formação acadêmica e as oportunidades no mercado de trabalho educacional também se reflete na precarização das condições de trabalho dos egressos. A titulação de mestre e doutor, que deveria representar um diferencial competitivo, não tem garantido estabilidade profissional. Conforme argumenta Gomes (2020), muitos desses profissionais encontram dificuldades para ingressar em posições permanentes no setor acadêmico, especialmente devido à expansão de vínculos empregatícios frágeis.

O fenômeno do precariado acadêmico⁷, intensificado nos últimos anos, revela que a formação avançada não tem assegurado segurança profissional, especialmente no setor privado, onde mestres e doutores são frequentemente contratados como professores horistas, sem vínculos empregatícios sólidos ou perspectivas de progressão na carreira. Essa precarização reflete uma contradição estrutural da pós-graduação: enquanto expande a titulação, não estabelece mecanismos eficazes para absorção e valorização desses profissionais.

Como consequência, muitos egressos acabam migrando para outras áreas ou permanecem em posições subutilizadas, desperdiçando um capital intelectual que poderia fortalecer a educação brasileira. A ausência de políticas institucionais que promovam a incorporação de mestres e doutores em cargos estratégicos na educação compromete a função social da pós-graduação e reforça um modelo de formação dissociado das demandas reais do sistema educacional.

A precarização dos egressos se agrava diante das desigualdades regionais na absorção de mestres e doutores. O estudo de Alves (2018), ao analisar a inserção dos doutores formados na

⁷ O precariado acadêmico refere-se à condição de instabilidade profissional enfrentada por mestres e doutores, marcada por vínculos empregatícios precários, insegurança financeira e ausência de perspectivas de progressão na carreira. Esse fenômeno decorre da expansão da pós-graduação sem políticas públicas eficazes para a absorção dos egressos, resultando na contratação massiva de docentes em regimes temporários e mal remunerados, sobretudo em universidades privadas. Além de comprometer a continuidade da produção científica, essa precarização limita o impacto social da pesquisa acadêmica, criando um descompasso entre a formação avançada e sua aplicabilidade na formulação de políticas educacionais (Gomes, 2020).

Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC)⁸, evidencia que a fixação desses profissionais em regiões periféricas do Brasil é dificultada pela carência de infraestrutura, pela escassez de oportunidades acadêmicas e pela ausência de políticas que incentivem sua permanência.

O resultado desse cenário é a concentração de mestres e doutores nos grandes centros urbanos, perpetuando um padrão de exclusão que impede que regiões menos desenvolvidas tenham acesso ao conhecimento gerado na pós-graduação. A falta de incentivos institucionais para a fixação de pesquisadores em áreas estratégicas demonstra que a expansão da pós-graduação ocorreu de maneira desordenada, sem planejamento para garantir que essa qualificação fosse distribuída de maneira equitativa. Como consequência, o próprio sistema acadêmico reforça desigualdades históricas, falhando em cumprir um papel estruturante na redução das assimetrias regionais⁹.

O impacto limitado dos egressos também se deve à rigidez dos programas de pós-graduação, que ainda operam sob um modelo excessivamente teórico e disciplinarizado. A pesquisa de Sanchez (2019) aponta que a estrutura dos cursos de mestrado e doutorado nem sempre favorece a interdisciplinaridade e a experimentação de novas metodologias, restringindo a atuação dos egressos a uma formação que, muitas vezes, se distancia das demandas educacionais contemporâneas. A ausência de currículos flexíveis e de espaços de experimentação prática limita a capacidade dos pós-graduandos de inovar e adaptar suas pesquisas às necessidades concretas das redes escolares e das instituições públicas. Como consequência, há uma lacuna entre a formação acadêmica e a aplicabilidade de seus resultados, o que reduz a efetividade dos programas em promover melhorias sistêmicas na educação.

Além da estrutura rígida da pós-graduação, outro fator que compromete o impacto da titulação dos egressos é a ausência de mecanismos de inserção desses profissionais nos quadros administrativos das instituições de ensino. Como demonstrado por Richetti (2014), a educação básica ainda carece de mestres e doutores em posições estratégicas, como coordenadores pedagógicos e gestores escolares, espaços que poderiam se beneficiar diretamente da expertise desses profissionais. A ausência de carreiras específicas para mestres e doutores no setor público

⁸ Programa interinstitucional de pós-graduação *stricto sensu* em rede, voltado à formação de pesquisadores na região amazônica. Seu objetivo é mitigar assimetrias regionais na distribuição de doutores, promovendo a fixação de recursos humanos altamente qualificados em estados historicamente subfinanciados.

⁹ As assimetrias regionais referem-se às desigualdades estruturais entre diferentes regiões de um país, abrangendo disparidades socioeconômicas, educacionais, científicas e tecnológicas. No âmbito da pós-graduação, essas assimetrias se manifestam na distribuição desigual de programas acadêmicos, na fixação de doutores e na alocação de recursos para pesquisa. Como resultado, centros urbanos concentram maior infraestrutura e produção científica, enquanto regiões periféricas enfrentam dificuldades na qualificação profissional e na absorção de mestres e doutores pelo mercado de trabalho e pelas políticas públicas locais.

educacional impede que esse conhecimento seja plenamente aproveitado, consolidando um modelo em que a titulação é reconhecida apenas no âmbito acadêmico, mas tem pouco peso nas políticas educacionais.

Essa realidade reforça a necessidade de repensar a pós-graduação em educação, para que sua produção científica tenha maior impacto no aprimoramento da formação docente, na construção de currículos mais eficazes e na gestão escolar. Como aponta Moura (2022), a pós-graduação precisa ir além da titulação e da publicação acadêmica, estruturando-se de forma a garantir que seu conhecimento seja absorvido pelo sistema educacional. Para isso, é fundamental que haja mudanças nos critérios de avaliação da CAPES, incentivando pesquisas que tenham aplicabilidade concreta, além da criação de programas institucionais que conectem diretamente os pós-graduandos às escolas e órgãos públicos.

A questão da inserção dos egressos no mercado de trabalho revela uma contradição central na estrutura da pós-graduação brasileira: a titulação acadêmica, que deveria funcionar como um diferencial competitivo e um motor de inovação no campo educacional, frequentemente se converte em um elemento de precarização e instabilidade profissional. O estudo de Gomes (2020) evidencia que, longe de garantirem segurança e valorização, os títulos de mestre e doutor muitas vezes relegam seus detentores a posições temporárias, contratos instáveis e jornadas fragmentadas.

Particularmente, esse fenômeno é perceptível no ensino superior privado, onde os doutores são contratados como professores horistas, sem acesso a direitos trabalhistas básicos, como plano de carreira, progressão salarial e estabilidade no cargo. Esse quadro de precarização acadêmica levanta um questionamento fundamental: qual é, de fato, o papel da pós-graduação na formação de profissionais que não encontram reconhecimento proporcional ao seu nível de qualificação?

A precarização também se manifesta no ensino público, embora de forma distinta. Nos últimos anos, houve um aumento da exigência da titulação de mestrado e doutorado para a docência no ensino superior público, especialmente nos institutos federais. No entanto, esse movimento não foi acompanhado de políticas que garantam um número suficiente de vagas ou que reconheçam os mestres e doutores como agentes estratégicos para a educação básica. De acordo com Sanchez (2019), a estrutura do magistério público continua baseada em cargos que privilegiam a licenciatura, sem prever carreiras diferenciadas para mestres e doutores que desejam atuar na educação fundamental e média. Essa limitação institucional impede que o conhecimento gerado na pós-graduação seja diretamente aplicado no cotidiano escolar, tornando-se um recurso subaproveitado dentro do próprio sistema educacional.

Essa barreira estrutural impacta diretamente a formulação de políticas públicas educacionais. A produção acadêmica gerada nos programas de pós-graduação, em grande parte, permanece isolada do planejamento e da tomada de decisões dos gestores educacionais. O estudo de Abi Rached (2022) demonstra que há pouca interação entre os pesquisadores da pós-graduação e os órgãos responsáveis pela definição de diretrizes curriculares e pedagógicas, o que compromete a efetividade das pesquisas realizadas. Essa falta de articulação impede que o conhecimento acadêmico contribua para a resolução de problemas concretos do ensino básico, resultando em uma desconexão entre teoria e prática. Em um cenário ideal, os egressos da pós-graduação deveriam desempenhar um papel ativo na formulação e na implementação de políticas públicas, mas a realidade mostra que sua participação é, na maioria das vezes, marginal e periférica.

A estrutura da CAPES reforça a exclusão da dimensão social da pós-graduação ao adotar um modelo de avaliação que prioriza critérios acadêmicos dissociados das demandas educacionais do país. Como aponta Moura (2022), a ênfase nas publicações científicas como principal critério de excelência acadêmica faz com que os programas priorizem a produção teórica em detrimento da aplicabilidade prática das pesquisas. Esse produtivismo acadêmico¹⁰ não apenas desestimula os pesquisadores a desenvolverem projetos voltados para a realidade educacional do país, mas também fortalece a desconexão entre a pós-graduação e as necessidades concretas das redes de ensino. Dessa forma, a CAPES, em vez de atuar como um elo entre pesquisa e sociedade, consolida um modelo de pós-graduação autocentrado, que se retroalimenta sem necessariamente contribuir para mudanças estruturais no sistema educacional.

O problema se agrava quando analisamos o impacto da pós-graduação na formação docente. O estudo de Richetti (2014) demonstra que, embora os programas de mestrado e doutorado formem especialistas altamente qualificados, a ausência de políticas estruturadas para a valorização da docência faz com que esses profissionais tenham poucas oportunidades de influenciar as práticas pedagógicas no ensino básico. A educação pública, marcada por baixos salários e pela sobrecarga de trabalho dos professores, raramente oferece incentivos para que mestres e doutores atuem diretamente na sala de aula. Além disso, a formação continuada, que poderia ser um espaço de aproveitamento desses profissionais, ainda é insuficiente e não conta com uma estrutura formal que favoreça a integração dos egressos da pós-graduação ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais sofisticadas.

¹⁰ Modelo de avaliação da atividade científica baseado na maximização da produção de artigos em periódicos de alto impacto e na obtenção de indicadores quantitativos, como o fator H e número de citações. Esse modelo orienta a estruturação dos programas de pós-graduação e afeta os critérios de progressão na carreira docente.

A desigualdade regional na absorção dos mestres e doutores reforça ainda mais esse quadro de exclusão. Como demonstrado por Alves (2018), os programas de pós-graduação nas regiões periféricas enfrentam dificuldades não apenas para formar profissionais qualificados, mas também para garantir que esses profissionais permaneçam em suas localidades de origem. A migração acadêmica leva muitos egressos a buscar oportunidades em grandes centros urbanos, onde a oferta de empregos e a infraestrutura acadêmica são mais consolidadas. Esse deslocamento gera um paradoxo: as regiões que mais necessitam de profissionais altamente qualificados são as que menos conseguem retê-los. Assim, aprofunda-se a desigualdade no acesso à educação de qualidade e enfraquece-se a função social da pós-graduação, que deveria atuar como um mecanismo de redistribuição do conhecimento e fortalecimento do sistema educacional em diferentes contextos.

A falta de políticas voltadas ao acompanhamento dos egressos compromete ainda mais a avaliação da efetividade da pós-graduação. Oliveira (2014) aponta que a maioria dos programas não dispõe de mecanismos estruturados para monitorar a trajetória profissional de mestres e doutores. Essa lacuna dificulta a formulação de estratégias que favoreçam a inserção desses profissionais no mercado de trabalho e impede que os programas ajustem suas diretrizes às demandas do setor educacional. Sem um monitoramento sistemático, a pós-graduação opera de maneira desconectada da realidade, sem informações concretas sobre os impactos de sua produção acadêmica e sobre o aproveitamento de seus titulados no sistema educacional.

A relação entre a pós-graduação e a formulação de políticas educacionais precisa ser reestruturada para que mestres e doutores assumam um papel mais ativo na transformação do sistema de ensino. Como destaca Moura (2022), a reformulação dos critérios de avaliação da CAPES é um passo essencial nesse processo, uma vez que o modelo vigente prioriza a produtividade acadêmica em detrimento da aplicabilidade social das pesquisas. A incorporação de indicadores que mensurem o impacto das dissertações e teses na formulação de políticas públicas, na gestão educacional e na inovação pedagógica é fundamental para ampliar a efetividade da pós-graduação. Além disso, a criação de parcerias institucionais entre universidades e redes públicas de ensino e a ampliação das oportunidades para que mestres e doutores ocupem cargos estratégicos no setor educacional são medidas que podem mitigar a desconexão entre a academia e a realidade da educação brasileira.

A reformulação da pós-graduação também exige maior flexibilidade curricular nos programas de mestrado e doutorado. O estudo de Sanchez (2019) demonstra que muitos cursos ainda mantêm estruturas rígidas, que dificultam a experimentação metodológica e limitam a interdisciplinaridade. Esse modelo reduz a capacidade dos egressos de atuarem em diferentes

setores educacionais e restringe a aplicação do conhecimento acadêmico a problemas concretos do ensino. A criação de programas mais dinâmicos, que incentivem a interação entre pesquisa e prática, pode tornar a pós-graduação mais conectada às demandas do sistema educacional brasileiro, ampliando sua efetividade e impacto social.

Dessa forma, a pós-graduação precisa ser ressignificada para que sua relevância vá além da certificação acadêmica e passe a ter um papel estruturante na melhoria da educação. Isso implica não apenas uma reestruturação dos critérios de avaliação da CAPES, mas também a criação de mecanismos institucionais que incentivem a aplicação do conhecimento acadêmico nas escolas e na formulação de políticas públicas. A produção acadêmica deve ser um instrumento de transformação social e, para isso, é necessário um modelo de pós-graduação mais alinhado às necessidades concretas do país.

A ascensão do Brasil como um dos países com maior número de titulados em nível de mestrado e doutorado é frequentemente interpretada como um avanço na consolidação de sua estrutura científica e educacional. Todavia, essa expansão quantitativa levanta indagações sobre a natureza e a finalidade da formação *stricto sensu*. Em um contexto no qual a titulação superior se massifica sem uma correspondente valorização da expertise acumulada pelos egressos, torna-se pertinente problematizar se o crescimento da pós-graduação no Brasil se traduz efetivamente em um fortalecimento da educação e da pesquisa, ou se representa apenas um mecanismo de requalificação da força de trabalho em um mercado cada vez mais saturado. A noção de que um número elevado de mestres e doutores, por si só, implica avanços qualitativos precisa ser questionada, sobretudo quando confrontada com as evidências de descompasso entre a formação acadêmica e a estrutura do mercado de trabalho (Gimenez, 2022).

O dilema da empregabilidade dos egressos coloca em xeque a relação entre titulação e ascensão profissional. Se, em tese, a pós-graduação deveria conferir maior prestígio e oportunidades de inserção em posições estratégicas, na prática, observa-se um deslocamento das expectativas dos titulados, que frequentemente se deparam com um mercado que não comporta a absorção massiva de profissionais altamente qualificados. Oliveira (2014) aponta que muitos mestres e doutores continuam a desempenhar as mesmas funções que exerciam antes da titulação, sem que o grau acadêmico lhes garanta melhores condições de trabalho ou progressão profissional. Essa constatação evidencia a desconexão entre a retórica da qualificação e as dinâmicas reais do mercado de trabalho, onde a posse de um diploma avançado não assegura, necessariamente, um diferencial competitivo. Assim, a formação *stricto sensu*, em vez de operar como um instrumento de mobilidade e reconhecimento, pode acabar funcionando como um dispositivo de frustração profissional, deslocando os titulados para uma zona de invisibilidade

dentro do próprio campo acadêmico e educacional.

A configuração do precariado acadêmico emerge como uma das expressões mais evidentes dessa contradição. O conceito, amplamente discutido por Gomes (2020), refere-se à precarização das condições de trabalho dos mestres e doutores, especialmente no ensino superior privado. A lógica das contratações horistas, sem estabilidade e sem garantias de progressão na carreira, faz com que a pós-graduação se torne, paradoxalmente, um fator de vulnerabilidade. Nesse cenário, a titulação, em vez de funcionar como um elemento de estabilidade e reconhecimento, converte-se em um entrave, pois a remuneração oferecida aos mestres e doutores em instituições privadas muitas vezes é inferior àquela de profissionais com menor escolaridade, mas que ocupam cargos administrativos ou técnicos mais estáveis. Isso demonstra que a lógica mercantilizada da educação superior esvazia a relevância do conhecimento acadêmico, subordinando-o a interesses pragmáticos de redução de custos operacionais nas universidades.

Essa precarização não ocorre de maneira uniforme e se manifesta de forma mais intensa em determinadas regiões do país, onde as oportunidades acadêmicas são ainda mais restritas. Alves (2018) destaca que a fixação de doutores nas regiões Norte e Nordeste enfrenta desafios estruturais, não apenas devido à escassez de infraestrutura acadêmica, mas também pela ausência de políticas institucionais que incentivem a permanência desses profissionais. A oferta limitada de concursos públicos, a falta de investimentos na expansão de programas de pós-graduação fora dos grandes centros e a concentração de recursos em instituições do eixo Sul-Sudeste dificultam a retenção de doutores nessas localidades.

A migração forçada para centros urbanos mais desenvolvidos intensifica a concentração de doutores no eixo Sul-Sudeste, ampliando as desigualdades regionais na distribuição do capital científico e intelectual. Esse deslocamento não é apenas uma escolha individual, mas uma necessidade imposta pela falta de perspectivas profissionais em muitas regiões. Como resultado, estados que mais necessitam de profissionais altamente qualificados são justamente aqueles que enfrentam maiores dificuldades para retê-los, comprometendo a descentralização da pesquisa e o fortalecimento da educação superior em áreas historicamente marginalizadas. Em um país marcado por profundas assimetrias regionais, a incapacidade de interiorizar a pós-graduação e de garantir a inserção dos egressos em suas localidades de origem compromete o papel estratégico da formação avançada como um vetor de desenvolvimento educacional e social.

Além das barreiras para a inserção regional, outro fator que agrava esse quadro é a baixa absorção de mestres e doutores na educação básica. O sistema educacional brasileiro, historicamente alicerçado na licenciatura como formação predominante para professores da rede

pública, não criou mecanismos institucionais para integrar os egressos da pós-graduação em suas estruturas pedagógicas e administrativas. A falta de incentivos para que mestres e doutores atuem na formação de professores, na gestão educacional e no desenvolvimento de políticas educacionais impede que o conhecimento produzido na pós-graduação seja efetivamente aproveitado para qualificar o ensino básico. Essa desconexão entre formação avançada e as demandas concretas da educação compromete a função social da pós-graduação e reforça um modelo de qualificação que, na prática, beneficia apenas os setores acadêmicos já estabelecidos, sem gerar impactos estruturais para o sistema educacional como um todo.

Neste contexto, Sanchez (2019) demonstra que a maior parte dos titulados em programas de educação continua vinculada ao ensino superior, sem que haja incentivos para sua participação ativa na educação básica. Esse distanciamento impede que a expertise acumulada na pós-graduação seja revertida em práticas pedagógicas inovadoras e no fortalecimento da formação continuada de professores da rede pública, um dos pilares para a melhoria da qualidade da educação.

Esse cenário de exclusão dos mestres e doutores do ensino básico é agravado pela falta de articulação entre a pós-graduação e as políticas educacionais de formação docente. Moura (2022) destaca que os programas de capacitação continuada raramente dialogam com a pesquisa acadêmica produzida nos programas *stricto sensu*, resultando em uma fragmentação da cadeia formativa dos professores. Enquanto a pós-graduação aprofunda discussões teóricas e metodológicas sofisticadas, as redes de ensino operam sob demandas práticas e imediatas que raramente se encontram com esse arcabouço teórico.

Essa desconexão gera um desperdício de capital intelectual, pois pesquisas avançadas sobre educação, que poderiam contribuir para a qualificação docente e a melhoria das práticas pedagógicas, permanecem restritas ao meio acadêmico e são pouco incorporadas ao cotidiano escolar. A ausência de mecanismos institucionais que facilitem essa integração impede que a formação avançada tenha um impacto estruturante no ensino básico, perpetuando um modelo em que a produção científica e a realidade educacional seguem caminhos paralelos, sem convergência efetiva. Como consequência, tanto a valorização dos profissionais titulados quanto o aprimoramento da educação pública ficam comprometidos, limitando o potencial transformador da pós-graduação no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

A CAPES, como órgão responsável pela regulação da pós-graduação, contribui diretamente para a desconexão entre a academia e o setor educacional. A estrutura atual de avaliação, centrada na produtividade científica e no fator de impacto das publicações, negligencia a dimensão social da formação avançada. Como aponta Abi Rached (2022), a

ausência de critérios que considerem a aplicação prática das pesquisas e a inserção dos egressos em posições estratégicas limita o alcance dos programas de pós-graduação enquanto instrumentos de transformação social. A lógica produtivista, ao priorizar o volume de publicações e patentes, distancia a pesquisa acadêmica das necessidades concretas do país, consolidando um modelo de pós-graduação que se retroalimenta, sem necessariamente gerar impactos estruturais para a educação e outras áreas estratégicas.

A reformulação dos critérios da CAPES deveria incluir indicadores que avaliem o impacto social das dissertações e teses, considerando sua aplicabilidade na formulação de políticas públicas e na melhoria da qualidade da educação. Oliveira (2014) argumenta que a pós-graduação precisa ser mensurada não apenas por seus outputs acadêmicos, mas também pela capacidade de gerar efeitos tangíveis no desenvolvimento educacional. A inclusão de métricas relacionadas à inserção dos egressos, ao seu envolvimento em iniciativas educacionais e à sua atuação em órgãos públicos fortaleceria a relevância da formação *stricto sensu*, tornando-a mais alinhada às necessidades nacionais.

Nesse sentido, uma alternativa viável seria a criação de programas de integração entre universidades e redes públicas de ensino, nos quais mestres e doutores pudessem atuar em projetos de inovação pedagógica, reformulação curricular e capacitação docente. Moura (2022) sugere que essa aproximação poderia ocorrer por meio de estágios pós-doutorais voltados para a formação continuada de professores da educação básica, garantindo que o conhecimento produzido na pós-graduação não ficasse restrito ao ambiente acadêmico, mas fosse incorporado às práticas escolares.

Diante de todos esses desafios, a pós-graduação em educação precisa ser repensada para que sua produção intelectual tenha maior impacto na sociedade. A lógica da titulação não pode estar dissociada da realidade do sistema educacional, e a formação de mestres e doutores deve ser acompanhada de estratégias concretas para sua inserção em espaços de tomada de decisão e prática pedagógica. Sem essa reformulação, a pós-graduação continuará a expandir-se quantitativamente sem consolidar sua função transformadora, perpetuando um modelo de alta produção científica, mas de baixa efetividade educacional.

A ampliação da pós-graduação no Brasil não pode ser analisada isoladamente, sem considerar os impactos desse crescimento na estrutura educacional e na configuração do mercado de trabalho acadêmico. O aumento expressivo do número de mestres e doutores formados a cada ano deveria, em tese, indicar um fortalecimento da base científica e pedagógica do país. No entanto, a realidade demonstra que a produção massiva de titulados não se traduz, automaticamente, em um avanço qualitativo na educação e na pesquisa.

A pesquisa de Oliveira (2014) evidencia que a titulação, por si só, não garante a efetivação dos egressos em posições estratégicas, gerando um contingente crescente de doutores que permanecem subutilizados ou deslocados para funções que não exigem o nível de qualificação que possuem. Esse descompasso reforça a necessidade de reestruturação das políticas educacionais e acadêmicas, para que a formação avançada seja mais bem aproveitada.

O crescimento da titulação de mestres e doutores no Brasil nas últimas décadas reflete uma expansão significativa da pós-graduação *stricto sensu*, impulsionada por políticas de fomento à pesquisa e à qualificação acadêmica (Brasil, 2023). Entre 1996 e 2021, o país titulou aproximadamente 1 milhão de mestres e 319 mil doutores, demonstrando um aumento expressivo na formação de pesquisadores e profissionais altamente qualificados (Brasil, 2023). No entanto, essa expansão não foi acompanhada por uma proporcional absorção desses profissionais no mercado de trabalho, especialmente no setor acadêmico.

A criação de vagas para docentes efetivos nas universidades públicas federais tem se mostrado insuficiente para absorver esse contingente de titulados. Em 2022, das 8.373 vagas prometidas para docentes no ensino superior federal, apenas 4.644 foram efetivamente autorizadas, evidenciando um déficit de 3.729 cargos e agravando o descompasso entre formação e empregabilidade (Agência Estado, 2022). Esse cenário evidencia um problema estrutural no planejamento da qualificação acadêmica no país, uma vez que o sistema educacional continua a expandir a oferta de pós-graduação sem garantir a devida inserção dos egressos em posições condizentes com sua formação.

A tabela 11 ilustra a evolução do número de mestres e doutores titulados no Brasil em anos selecionados:

Tabela 11 – Evolução do número de mestres e doutores titulados no Brasil (2010-2023)

Ano	Mestres Titulados	Doutores Titulados
2010	41.000	12.000
2019	68.877	24.280
2021	59.000	20.000
2023	66.293	25.170

Fontes: CAPES (2023), ANPG (2011), ABRUC (2023).

Observa-se que, enquanto a formação de mestres e doutores apresenta uma tendência de crescimento, a oferta de vagas para docentes nas universidades públicas federais não acompanha essa expansão na mesma proporção. Essa discrepância aponta para a necessidade de políticas públicas que alinhem a formação de pós-graduados com a demanda real do mercado acadêmico e do setor produtivo, garantindo a adequada absorção desses profissionais altamente qualificados.

Todavia, conforme apontado por Gomes (2020), a empregabilidade de doutores tem se mantido estagnada, e grande parte das oportunidades oferecidas no setor privado não condiz com o nível de especialização adquirido na pós-graduação. Além disso, o setor público, que historicamente absorve um volume significativo desses profissionais, enfrenta restrições orçamentárias e uma desaceleração na abertura de concursos, tornando o cenário ainda mais desafiador para os egressos do ensino superior.

Diante desse panorama, torna-se essencial repensar as políticas de qualificação acadêmica e sua relação com o mercado de trabalho, a fim de evitar a desvalorização do título de mestre e doutor. Estratégias que ampliem a inserção desses profissionais em diferentes setores, bem como políticas de incentivo à pesquisa aplicada e à inovação tecnológica, podem contribuir para mitigar os efeitos da sobretitulação e promover um alinhamento mais eficiente entre a formação acadêmica e as demandas do país.

Essa situação se reflete diretamente no aumento do precariado acadêmico, caracterizado pela contratação instável de mestres e doutores, sobretudo em instituições privadas. A lógica de maximização de lucros dessas instituições faz com que os professores sejam contratados majoritariamente como horistas, sem garantias de estabilidade ou progressão na carreira. Gomes (2020) evidencia que mais de 60% dos doutores empregados no setor privado não possuem contrato de tempo integral, sendo obrigados a complementar sua renda por meio de múltiplos vínculos empregatícios. Essa realidade contradiz o discurso oficial da valorização da pós-graduação, revelando que a titulação, longe de garantir ascensão profissional, tem sido frequentemente acompanhada de instabilidade e insegurança trabalhista. O impacto dessas contradições transcende a esfera acadêmica, afetando diretamente a educação básica e a formulação de políticas educacionais. Sanchez (2019) argumenta que a subutilização dos doutores formados nos programas de educação reduz significativamente o potencial transformador da pesquisa acadêmica, uma vez que o conhecimento gerado na pós-graduação raramente é incorporado à estruturação de diretrizes para a educação pública. Dados da CAPES (2023) demonstram que a maior parte dos egressos dos programas de pós-graduação em educação segue trajetórias profissionais desconectadas da formulação de políticas públicas e da gestão educacional, evidenciando a fragilidade dessa articulação.

A dissociação entre a produção do conhecimento e sua implementação prática não é um fenômeno recente, mas uma característica persistente do sistema educacional brasileiro. Oliveira (2014) aponta que a ausência de programas institucionais para a integração de mestres e doutores na educação básica compromete a efetividade da formação acadêmica e restringe o impacto da pesquisa ao meio universitário. Se a pós-graduação tem como objetivo central a formação de

especialistas e pesquisadores, seria esperado que sua produção intelectual se revertisse em inovações pedagógicas e estruturais para o sistema educacional. No entanto, a falta de mecanismos institucionais que incentivem essa articulação impede que os avanços científicos gerados na pós-graduação sejam aplicados às demandas concretas das escolas e dos gestores educacionais. Como resultado, perpetua-se um modelo de pós-graduação autocentrado, com pouca influência sobre a formulação de políticas públicas e sobre a melhoria da qualidade da educação no país.

A falta de articulação entre a pós-graduação e a educação básica impede que a pesquisa acadêmica contribua efetivamente para a melhoria do ensino público no Brasil. Gimenez (2022) ressalta que, enquanto os programas *stricto sensu* aprofundam debates teóricos, a rede pública de ensino segue operando com déficits estruturais que dificultam a incorporação de inovações pedagógicas. A formação continuada de professores, que poderia servir como ponte entre a produção científica e a prática educacional, pouco aproveita o conhecimento gerado na pós-graduação. Como consequência, mestres e doutores permanecem subutilizados, e os avanços acadêmicos não se traduzem em impactos concretos para o sistema educacional.

O modelo de avaliação da CAPES contribui para esse distanciamento ao priorizar métricas de produtividade acadêmica, como a publicação em periódicos de alto impacto, sem considerar a aplicação social da pesquisa (Abi Rached, 2022). Esse formato consolida um sistema de pós-graduação voltado para a própria academia, sem incentivos estruturais para a inserção dos egressos na formulação de políticas públicas ou na qualificação da educação básica. Como alternativa, Oliveira (2014) defende a necessidade de reformular os critérios avaliativos da pós-graduação, incorporando indicadores que mensurem a participação dos mestres e doutores em iniciativas voltadas à formação docente, ao desenvolvimento curricular e à gestão educacional. Sem essa reestruturação, a titulação acadêmica continuará sendo um fim em si mesma, sem gerar mudanças estruturais no ensino público.

O desmonte progressivo das políticas de fomento, intensificado a partir das restrições orçamentárias impostas pela Emenda Constitucional nº 95/2016¹¹, impôs severas limitações ao desenvolvimento da pesquisa e comprometeu a sustentabilidade dos programas *stricto sensu*. Moura (2022) observa que a política de austeridade não apenas reduziu o volume de investimentos em bolsas de estudo e projetos de pesquisa, mas também afetou diretamente a capacidade das universidades públicas de manter sua infraestrutura e expandir suas iniciativas

¹¹ Dispositivo jurídico que estabeleceu o Novo Regime Fiscal, limitando o crescimento das despesas primárias da União à variação da inflação por um período de 20 anos. Essa restrição orçamentária impactou diretamente os investimentos em ciência, tecnologia e pós-graduação, reduzindo o fomento à pesquisa e a concessão de bolsas acadêmicas.

acadêmicas. Esse fenômeno tem repercussões diretas na formação e na absorção dos egressos da pós-graduação, uma vez que o estrangulamento orçamentário restringe a abertura de novas vagas para docentes e pesquisadores, dificultando sua inserção no mercado acadêmico.

O impacto da austeridade se manifesta de forma ainda mais evidente no campo das ciências humanas e da educação, áreas tradicionalmente marginalizadas nas políticas de incentivo à inovação. Oliveira (2014) aponta que a ênfase das agências de fomento em projetos voltados para o setor produtivo e tecnológico tem reduzido a competitividade das pesquisas em educação, relegando-as a um segundo plano na distribuição de recursos. Esse viés reflete um equívoco estratégico, uma vez que a qualidade da educação é um fator determinante para o desenvolvimento econômico e social do país. A subfinanciamento da pós-graduação em educação não apenas limita a formação de pesquisadores altamente qualificados, mas também restringe a capacidade desses profissionais de contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas eficazes.

A ausência de uma política de financiamento estruturada impacta não apenas a formação acadêmica, mas também a trajetória dos egressos no mercado de trabalho. Abi Rached (2022) argumenta que a redução dos investimentos em pesquisa intensificou a migração compulsória dos doutores para empregos precarizados ou para mercados de trabalho que não correspondem à sua qualificação. Esse fenômeno não é um mero reflexo da crise fiscal, mas sim da falta de um projeto nacional que compreenda a pós-graduação como um pilar estratégico para o desenvolvimento. Em países com sistemas educacionais mais consolidados, como Alemanha e Canadá, há incentivos diretos para a inserção de doutores em diversas áreas, garantindo que sua expertise seja aproveitada de maneira eficiente. No Brasil, essa ausência de planejamento gera um paradoxo estrutural: enquanto há um contingente crescente de profissionais altamente qualificados, as oportunidades para sua absorção seguem restritas e instáveis.

A estagnação na criação de vagas docentes nas universidades públicas é um dos desdobramentos mais críticos dessa crise estrutural. Dados da CAPES (2023) revelam que, nos últimos dez anos, o número de novos doutores formados cresceu em média 8% ao ano, enquanto a expansão do quadro efetivo de docentes nas universidades públicas não ultrapassou 2% ao ano. Essa discrepância não apenas impõe barreiras à inserção acadêmica dos egressos, mas também compromete a renovação geracional do corpo docente, uma vez que a falta de reposição de aposentadorias e a ausência de concursos públicos criam um quadro de envelhecimento do professorado sem renovação qualificada. A incapacidade do sistema universitário de absorver seus próprios titulados evidencia uma falha sistêmica que precisa ser enfrentada com políticas públicas mais eficazes.

Essa limitação na absorção de doutores tem implicações que transcendem a esfera acadêmica e atingem diretamente a qualidade do ensino superior. Gomes (2020) argumenta que a sobrecarga dos docentes em função da escassez de novas contratações prejudica não apenas a dinâmica da pesquisa, mas também a orientação de novos pós-graduandos, comprometendo o ciclo de formação de pesquisadores. Esse cenário cria um efeito de retroalimentação negativa, no qual a dificuldade de inserção dos doutores leva ao esvaziamento dos grupos de pesquisa, à redução da produção científica de ponta e à fragmentação das redes acadêmicas. Sem a renovação da base docente e a criação de novas oportunidades para os egressos, a pós-graduação tende a se tornar um sistema fechado e disfuncional, incapaz de cumprir seu papel estratégico na sociedade.

A retração orçamentária e a desigualdade na distribuição de investimentos impactam diretamente a pesquisa acadêmica e a inserção de doutores no mercado de trabalho. Sanchez (2019) aponta que a escassez de recursos compromete projetos de maior envergadura, reduz a cooperação internacional e limita a participação de pesquisadores em eventos científicos, enfraquecendo a inserção global da produção acadêmica brasileira. Além disso, Alves (2018) evidencia que os investimentos em pesquisa e inovação tendem a se concentrar no eixo Sul-Sudeste, enquanto programas localizados em regiões historicamente marginalizadas enfrentam severas restrições. Esse desequilíbrio aprofunda as desigualdades regionais, restringe as oportunidades para doutores formados no Norte e Nordeste e dificulta a fixação desses profissionais em suas regiões de origem, perpetuando um ciclo de concentração de oportunidades nos grandes centros urbanos.

Para Gimenez (2022) esses desafios refletem um problema estrutural da pós-graduação no Brasil, onde a pesquisa gerada nos programas *stricto sensu* raramente se traduz em inovações aplicáveis ao sistema educacional. Por sua vez, Oliveira (2014) argumenta que a ênfase excessiva nos indicadores de produtividade acadêmica, como publicações e patentes, tem mantido a pesquisa restrita ao meio acadêmico, sem uma conexão efetiva com a realidade da educação pública. Isso é evidenciado pela baixa inserção dos egressos da pós-graduação na formulação de políticas públicas.

Segundo Abi Rached (2022) menos de 15% dos egressos dos programas de pós-graduação em educação conseguem atuar diretamente na gestão educacional. A falta de articulação entre universidades e secretarias de educação, agravada pela escassez de investimentos em programas de cooperação acadêmica, impede que as inovações desenvolvidas nas universidades sejam aplicadas nas escolas. A ausência de mecanismos que conectem a produção acadêmica com a educação básica reforça um ciclo de isolamento da academia, em que

as pesquisas não geram impactos concretos nas políticas educacionais ou na melhoria das práticas pedagógicas nas escolas.

Tal afirmativa pode ser vislumbrada através da tabela 15, que apresenta a produção acadêmica em educação e a porcentagem de gestores que utilizam essas pesquisas em suas decisões.

Tabela 12 – Produção acadêmica em Educação vs. Aplicação na Gestão Educacional

Ano	Dissertações defendidas	Teses defendidas	% de gestores que utilizam pesquisas em suas decisões
2018	7.320	2.540	12%
2019	7.890	2.690	10%
2020	8.420	2.870	9%
2021	8.910	3.120	8%
2022	9.320	3.410	7%

Fonte: Adaptado de CAPES (2023) e Abi Rached (2022).

Os números evidenciam que, enquanto a produção acadêmica cresce anualmente, o uso dessas pesquisas na formulação de políticas públicas vem diminuindo. Isso sugere que, apesar do aumento no número de mestres e doutores titulados, o impacto real da pesquisa na gestão educacional não tem acompanhado essa expansão, reforçando a necessidade de repensar o papel da pós-graduação e sua articulação com o setor público.

Diante desse cenário, torna-se fundamental reconfigurar a estrutura da pós-graduação para que a pesquisa acadêmica dialogue de maneira mais orgânica com os desafios enfrentados pelo setor educacional. Oliveira (2014) defende que essa reestruturação deve envolver mudanças nos currículos da pós-graduação, aproximando as linhas de pesquisa das necessidades da educação básica. Isso pode ser feito por meio da criação de programas de residência acadêmica em escolas públicas, da ampliação de incentivos para pesquisas aplicadas e da adoção de critérios de avaliação que valorizem o impacto social da produção científica.

Além disso, a integração dos pesquisadores na formulação de políticas públicas deve ser incentivada por meio de programas institucionais que facilitem essa conexão. Moura (2022) sugere que universidades e órgãos gestores da educação estabeleçam redes colaborativas permanentes, garantindo que as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação não fiquem restritas à academia, mas sejam transformadas em instrumentos estratégicos para o desenvolvimento da educação. Essa iniciativa permitiria que os gestores educacionais tivessem acesso direto a especialistas qualificados, tornando as decisões sobre currículos, metodologias de ensino e formação docente mais embasadas e eficazes.

Destaca-se ainda que, a valorização dos mestres e doutores na educação pública deve ser

uma prioridade na reformulação do sistema de pós-graduação. Sanchez (2019) argumenta que a ausência de incentivos para a contratação de doutores em secretarias de educação e redes de ensino público dificulta a disseminação do conhecimento acadêmico nas escolas. A criação de concursos públicos específicos para doutores em educação, a implementação de programas de incentivo à pesquisa aplicada e o fortalecimento da formação continuada baseada na produção acadêmica são algumas das medidas que poderiam reduzir essa lacuna e garantir que o investimento na formação avançada de professores e pesquisadores gere impactos reais no sistema educacional.

A falta de conexão entre a pesquisa acadêmica e as políticas públicas educacionais no Brasil não é apenas um problema de difusão do conhecimento, mas um reflexo de um modelo de governança educacional que valoriza soluções burocráticas e pragmáticas de curto prazo em detrimento de abordagens embasadas em pesquisa científica. A produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação tem sido avaliada predominantemente pelo número de publicações em periódicos de alto impacto, ignorando o quanto essas pesquisas efetivamente influenciam a tomada de decisão nas redes de ensino. Oliveira (2014) aponta que essa ênfase na produção acadêmica desconectada da prática educacional resulta em um ciclo de autorreferência da pesquisa, no qual os estudos dialogam apenas entre si, sem promover mudanças estruturais no sistema de ensino.

Um exemplo emblemático desse descompasso entre pesquisa e política educacional pode ser observado na falta de aproveitamento das pesquisas que abordam a formação docente e a implementação de metodologias ativas de ensino. Muitos programas de pós-graduação, especialmente aqueles voltados para a área da educação básica, têm produzido dissertações e teses que exploram novas metodologias pedagógicas, estratégias de ensino híbrido e técnicas para a redução das desigualdades educacionais. No entanto, sem um canal efetivo de comunicação entre as universidades e os órgãos gestores da educação, essas pesquisas raramente são incorporadas na formação continuada dos professores da rede pública. Moura (2022) destaca que, nos últimos cinco anos, houve uma redução na participação de doutores em programas de formação continuada, o que reforça a dificuldade dos pesquisadores em transformar seu conhecimento em ações concretas.

A baixa inserção dos mestres e doutores no setor público também contribui para esse problema. Apesar do aumento expressivo no número de titulados na última década, as políticas de contratação e valorização desses profissionais nas secretarias de educação não acompanharam esse crescimento. Sanchez (2019) revela que apenas 8,5% dos mestres e doutores formados nos programas de pós-graduação em educação ocupam cargos estratégicos em redes de ensino,

evidenciando que a qualificação acadêmica ainda não é vista como um diferencial na gestão pública da educação. Esse cenário revela um paradoxo: forma-se um grande contingente de especialistas na área educacional, mas suas contribuições são subaproveitadas pela administração pública, resultando em um desperdício de capital intelectual e acadêmico.

A desigualdade regional na absorção dos mestres e doutores também deve ser considerada nesse debate. Abi Rached (2022) realizou um levantamento sobre a fixação de doutores nas diferentes regiões do Brasil, evidenciando que há uma concentração de pesquisadores no Sudeste e Sul do país, enquanto as regiões Norte e Nordeste apresentam menor absorção desses profissionais. Essa disparidade reflete não apenas a diferença no investimento em pesquisa entre as regiões, mas também a ausência de políticas que incentivem a permanência dos pesquisadores em áreas com maior carência de especialistas. Essa desigualdade compromete o desenvolvimento educacional das regiões periféricas, uma vez que a falta de doutores atuando no setor público dessas localidades limita o acesso a estratégias inovadoras para o ensino e a gestão educacional.

Segundo Gimenez (2022) os desafios relacionados à baixa absorção dos mestres e doutores na educação básica também merecem atenção. Embora a titulação acadêmica seja um indicador importante de qualificação, o modelo de carreira do magistério no Brasil ainda não valoriza de forma efetiva os profissionais com formação *stricto sensu*. Alves (2018) aponta que, nas escolas públicas, a progressão na carreira docente não leva em consideração a titulação de mestrado e doutorado, o que desestimula a formação continuada. Como resultado, muitos professores optam por não seguir na docência após a titulação, migrando para outras áreas de atuação, como ensino superior privado ou consultorias educacionais. Essa migração compromete a qualificação do corpo docente da educação básica, que poderia se beneficiar da experiência e do conhecimento aprofundado dos mestres e doutores.

O fenômeno do precariado acadêmico, no qual mestres e doutores são submetidos a condições de trabalho instáveis, também tem impacto direto na efetividade da pós-graduação como ferramenta de transformação educacional. Gomes (2020) argumenta que a expansão da pós-graduação no Brasil não foi acompanhada de uma estruturação adequada do mercado de trabalho para esses profissionais, resultando em uma crescente precarização das relações de trabalho no setor acadêmico. Muitos egressos dos programas de pós-graduação acabam aceitando contratos temporários ou atuando em múltiplas instituições com remuneração reduzida, o que limita sua capacidade de se dedicar à pesquisa aplicada e à formulação de políticas educacionais. Esse cenário reforça um ciclo de desvalorização da pesquisa e do pesquisador, tornando a pós-graduação uma via de ascensão acadêmica instável e, muitas vezes,

frustrante para aqueles que buscam impacto real no setor educacional.

A reformulação dos critérios de avaliação da CAPES poderia ser um caminho para reverter esse quadro. Atualmente, o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil prioriza indicadores quantitativos, como número de publicações e impacto de periódicos científicos, sem considerar de forma significativa o impacto social das pesquisas desenvolvidas. Oliveira (2014) propõe que a CAPES adote novos indicadores que avaliem a capacidade dos programas de pós-graduação de produzir conhecimento aplicável às políticas públicas e à gestão educacional. Isso poderia incluir indicadores de impacto educacional, como a participação de doutores em programas de formação docente, a implementação de metodologias inovadoras nas redes públicas e a inserção de pesquisadores na administração pública.

Para ilustrar essas questões, a tabela abaixo apresenta dados sobre a absorção de mestres e doutores no setor público, evidenciando o descompasso entre a formação avançada e a inserção profissional desses pesquisadores.

Tabela 13 – Inserção de Mestres e Doutores no Setor Público por Região (2018-2022)

Região	% de Doutores na Gestão Educacional	% de Mestres na Docência da Educação Básica	% de Doutores no Superior Público
Sudeste	12,3%	21,8%	64,5%
Sul	11,8%	19,5%	66,2%
Nordeste	6,5%	12,4%	55,7%
Norte	4,2%	10,7%	50,3%
Centro-Oeste	7,9%	14,1%	60,1%

Fonte: Adaptado de CAPES (2023) e Abi Rached (2022).

Os dados indicam que a maior parte dos doutores segue para o ensino superior público, enquanto a participação de mestres e doutores na gestão educacional e na educação básica ainda é muito reduzida, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Isso evidencia um problema estrutural: a pós-graduação continua formando pesquisadores que permanecem restritos à academia, enquanto a gestão da educação pública carece de profissionais qualificados para estruturar políticas educacionais mais eficazes.

Diante dos desafios apresentados, especialmente pelas análises de autores como Moura (2022), Sanchez (2019), Oliveira (2014), Gimenez (2022) e Abi Rached (2022), que destacam a desconexão entre a pós-graduação e o sistema educacional, é necessário reavaliar o papel da

pós-graduação na formação de profissionais para a educação pública. Essas reflexões levam à seguinte proposta de ações para reduzir essa lacuna:

1. Criação de programas de residência acadêmica em secretarias de educação, permitindo que mestrandos e doutorandos desenvolvam pesquisas aplicadas às redes públicas.
2. Incentivo à contratação de doutores na administração pública, por meio de concursos específicos que valorizem a titulação *stricto sensu*.
3. Integração de pesquisas acadêmicas em programas de formação continuada de professores, garantindo que as inovações pedagógicas cheguem às salas de aula.
4. Reformulação dos critérios de avaliação da CAPES, incluindo métricas de impacto social na avaliação dos programas de pós-graduação.

A reformulação da relação entre pós-graduação, políticas públicas e mercado de trabalho acadêmico não pode mais ser adiada. A produção científica precisa ser valorizada não apenas como um instrumento de acumulação curricular, mas como uma ferramenta de transformação estrutural da educação brasileira. Somente assim a formação avançada poderá cumprir seu papel social e contribuir para a construção de um sistema educacional mais eficiente, equitativo e inovador.

Com base no exposto, a de se inferir que a pós-graduação em educação no Brasil enfrenta um momento crítico, no qual a expansão da titulação de mestres e doutores não tem sido acompanhada por um impacto proporcional no setor educacional. O modelo atual, fortemente pautado na produção acadêmica quantitativa, precisa ser reformulado para que a pesquisa desenvolvida nas universidades seja incorporada mais efetivamente nas políticas públicas, na gestão educacional e na formação continuada dos professores. Esse desafio passa por uma reavaliação estrutural das diretrizes da pós-graduação, de modo a promover uma aproximação real entre os programas acadêmicos e as demandas da educação básica e superior.

Uma das principais mudanças necessárias envolve o reposicionamento das universidades como agentes de transformação educacional, ampliando seu papel para além da formação de pesquisadores e acadêmicos. A estruturação de programas de pós-graduação voltados para a pesquisa aplicada é essencial para garantir que a produção científica não permaneça restrita ao ambiente acadêmico, mas dialogue com os desafios concretos das redes de ensino público e privado. Abi Rached (2022) aponta que a criação de parcerias institucionais entre universidades e órgãos gestores da educação poderia facilitar a implementação de soluções baseadas em pesquisa, promovendo uma sinergia entre conhecimento acadêmico e prática educacional.

Nesse contexto, a formação de doutores deve ser pensada para além da carreira acadêmica tradicional, estimulando sua atuação em diferentes espaços do setor educacional. Atualmente, a maior parte dos egressos da pós-graduação busca inserção no ensino superior, devido à escassez de oportunidades no setor público e à falta de reconhecimento da titulação nos planos de carreira da educação básica. Essa concentração limita o potencial transformador da formação avançada, uma vez que os profissionais mais qualificados não estão diretamente envolvidos na formulação de políticas públicas e na inovação pedagógica dentro das escolas. Moura (2022) sugere que programas de incentivo à contratação de doutores na administração pública poderiam ajudar a reverter esse quadro, fortalecendo a capacidade técnica dos órgãos gestores da educação.

A inserção dos egressos da pós-graduação na gestão educacional também passa pela necessidade de criação de concursos públicos e processos seletivos que valorizem a titulação *stricto sensu*. Em muitos casos, mesmo quando um mestre ou doutor busca atuar no setor público, os critérios de seleção não reconhecem sua formação como um diferencial competitivo. Como resultado, há uma subutilização da expertise acadêmica dentro das estruturas administrativas da educação (Gimenez, 2022). Alves (2018) evidencia que, sem políticas de valorização dos mestres e doutores no setor público, o Brasil continuará desperdiçando um contingente significativo de profissionais altamente qualificados, que poderiam contribuir para a melhoria do ensino e da formulação de políticas educacionais.

A revisão dos currículos dos programas de mestrado e doutorado em educação é um passo necessário para que esses cursos se alinhem mais diretamente com as demandas da gestão educacional e a formulação de políticas públicas. Muitos programas de pós-graduação ainda se concentram excessivamente em aspectos teóricos, afastando os egressos das necessidades práticas do setor educacional. Como argumenta Sanchez (2019), a inclusão de disciplinas voltadas à aplicação prática do conhecimento acadêmico em contextos educacionais reais poderia promover a formação de profissionais mais capacitados para atuar em diversas áreas do setor público e privado, tornando a pesquisa acadêmica mais próxima da realidade das escolas e das políticas educacionais.

Entretanto, as mudanças curriculares não são suficientes por si só. A pesquisa aplicada precisa ser valorizada tanto financeiramente quanto institucionalmente. Atualmente, a maior parte dos investimentos em pesquisa se concentra em estudos teóricos, enquanto as iniciativas voltadas para a resolução de problemas reais enfrentados pela educação pública ainda são secundárias. Gomes (2020) ressalta que essa distribuição de recursos precisa ser revista, pois o impacto da pesquisa se concretiza quando ela é diretamente aplicada para melhorar as

políticas educacionais e práticas pedagógicas. Sem esse direcionamento, o conhecimento gerado na academia continua sem aplicabilidade prática, sem transformar de fato a educação básica e superior.

Esse descompasso entre a pesquisa acadêmica e sua aplicação social também se reflete nos critérios de avaliação da CAPES, que priorizam a quantidade de publicações científicas em detrimento do impacto real das pesquisas. Oliveira (2014) sugere que os programas de pós-graduação sejam avaliados não apenas pela produção científica, mas também pela contribuição dos egressos para a gestão pública, inovação pedagógica e formulação de políticas educacionais. A introdução de indicadores de impacto educacional nos critérios de avaliação permitiria reposicionar a pós-graduação como um instrumento de transformação social, alinhado com as necessidades do país, em vez de ser uma atividade voltada apenas para a reprodução de conhecimentos acadêmicos.

Para garantir que a pesquisa aplicada tenha impacto no setor educacional, é necessário fomentar a colaboração entre universidades, escolas e órgãos públicos. A criação de redes de colaboração pode facilitar a implementação de políticas educacionais inovadoras, permitindo que os professores da educação básica tenham acesso aos avanços científicos da área pedagógica. Como destaca Abi Rached (2022), a falta de articulação entre a academia e os gestores educacionais impede que a pesquisa acadêmica gere soluções efetivas para os desafios concretos da educação, mantendo a produção de conhecimento distante das realidades escolares.

Além disso, a valorização dos egressos da pós-graduação passa pela ampliação de programas de formação continuada que integrem ativamente os doutores e mestres. A participação desses profissionais em políticas educacionais, tanto como formadores quanto consultores, poderia melhorar substancialmente a qualidade da educação básica e média. Moura (2022) observa que a escassez de iniciativas estruturadas nesse sentido limita a modernização das práticas pedagógicas nas escolas, prejudicando a integração de novas metodologias e pesquisas no ensino.

Desta forma, as universidades devem criar mecanismos para manter seus egressos envolvidos em grupos de pesquisa interinstitucionais, mesmo fora do ambiente acadêmico formal. Isso possibilita que continuem a contribuir para o desenvolvimento científico e participem de iniciativas de inovação educacional, consultorias e projetos voltados à melhoria da educação pública. Sem um modelo mais dinâmico e flexível, o sistema de pós-graduação no Brasil continuará a produzir conhecimento acadêmico que não se traduz em mudanças concretas no sistema educacional. A criação de redes entre universidades, escolas e órgãos públicos, a ampliação de oportunidades para a atuação dos egressos em diferentes áreas educacionais e a

revisão dos critérios de avaliação da CAPES são passos necessários para transformar a pós-graduação em um agente de mudança na educação brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas de pós-graduação no Brasil e o papel do Estado revela as contradições presentes na expansão quantitativa da Educação Superior. Embora tenha ocorrido uma expansão significativa nos programas de pós-graduação, especialmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, essa expansão não foi acompanhada de um planejamento estratégico que levasse em conta as desigualdades regionais e sociais. A quantidade de vagas aumentou, mas a qualidade e a equidade do acesso à educação superior continuaram sendo questões negligenciadas, particularmente nas regiões Norte e Nordeste.

Durante o governo FHC, a implementação de políticas neoliberais, como a descentralização administrativa e a busca por autofinanciamento das universidades, trouxe uma série de consequências para o sistema de pós-graduação. Embora a autonomia das universidades tenha sido fortalecida, o modelo de gestão proposto enfraqueceu o financiamento público e resultou em uma mercantilização do ensino superior. Essa abordagem desconsiderou as necessidades sociais de acesso à educação, priorizando a eficiência e a adaptação ao mercado, o que contribuiu para a desigualdade no acesso à educação superior e afetou a qualidade do ensino oferecido.

A implementação de programas de apoio à pós-graduação, como os Fundos Setoriais e as parcerias com o setor privado, não foram suficientes para corrigir as desigualdades no acesso à educação superior. O governo de FHC não conseguiu integrar adequadamente a pós-graduação ao desenvolvimento regional e social, uma vez que as políticas de expansão não consideraram as necessidades locais. Isso resultou em disparidades de recursos e oportunidades entre as universidades, com as instituições públicas localizadas nas regiões mais desenvolvidas sendo mais favorecidas, enquanto as do Norte e Nordeste enfrentaram dificuldades estruturais para atender às demandas de formação e pesquisa.

A gestão da pós-graduação durante o governo de Lula teve como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior, com a criação de novos programas e a expansão das universidades públicas. No entanto, esse crescimento foi desigual, com a maior parte da expansão concentrada nas regiões Sul e Sudeste. Embora tenha havido avanços na inclusão social com programas como a Lei de Cotas e o FIES, a qualidade da formação oferecida em algumas regiões foi comprometida pela falta de infraestrutura e apoio. O Programa REUNI, que visava a expansão e reestruturação das universidades federais, não foi acompanhado de um planejamento eficaz para garantir a manutenção da qualidade do ensino e da pesquisa.

O governo Lula teve um impacto significativo na inclusão social, mas a expansão da pós-

graduação não foi acompanhada de um fortalecimento das condições de infraestrutura e qualidade da Educação superior. As políticas educacionais implementadas não foram suficientes para garantir a democratização do acesso e, ao mesmo tempo, melhorar as condições de ensino e pesquisa em todas as regiões do país. A relação entre a universidade e o Estado passou por transformações, com a adoção de práticas de gestão empresarial nas universidades, priorizando a eficiência e a competitividade, mas sem a devida atenção à inclusão e à qualidade educacional.

A expansão da pós-graduação no Brasil e a adoção de políticas de avaliação e qualificação acadêmica, embora necessárias, não garantiram a inclusão social e a equidade no acesso à educação superior. A criação de novos programas e a implementação de sistemas de avaliação não foram suficientes para superar as desigualdades estruturais e garantir que todos os cidadãos tivessem acesso a uma educação de qualidade. A análise crítica das políticas educacionais revela que, apesar dos avanços, a expansão da pós-graduação não foi equitativa e as desigualdades regionais e sociais continuam a afetar a educação superior no Brasil.

O impacto das políticas de pós-graduação sobre os egressos também foi central na análise apresentada. O papel dos egressos na avaliação dos programas de pós-graduação e sua contribuição para a transformação social e educacional não pode ser subestimado. No entanto, a falta de uma estratégia clara para o acompanhamento das trajetórias dos egressos e para a análise do impacto social de suas atuações representa uma lacuna importante nas políticas de pós-graduação no Brasil.

Apesar dos avanços significativos na inclusão social e na democratização do acesso à educação superior, a expansão da pós-graduação precisa ser revista para garantir que não se limite a um aumento quantitativo de vagas e programas. As políticas públicas devem ser repensadas de forma a garantir que as oportunidades educacionais sejam distribuídas de maneira equitativa, sem comprometer a qualidade do ensino e da pesquisa. A expansão da pós-graduação deve ser acompanhada de um esforço para melhorar as condições de infraestrutura e apoio, especialmente nas regiões menos favorecidas do Brasil.

A análise do papel do Estado na expansão da pós-graduação revela as tensões e contradições que caracterizam as políticas educacionais no Brasil. Embora tenha havido avanços em termos de acesso, a implementação de políticas neoliberais no setor educacional gerou impactos negativos na qualidade da formação oferecida. A descentralização administrativa e a ênfase na autonomia das universidades, sem o devido suporte financeiro, resultaram em uma educação superior que não atende plenamente às necessidades da sociedade. As políticas de expansão da pós-graduação precisam ser reavaliadas para garantir que a qualidade do ensino e da pesquisa seja mantida, sem prejudicar a inclusão social.

O governo de Dilma Rousseff também implementou políticas significativas para a inclusão social, com destaque para a Lei de Cotas e a ampliação da oferta de programas de pós-graduação. No entanto, a expansão sem a devida estruturação financeira e a crise econômica que afetou o país a partir de 2015 comprometeram a continuidade e a sustentabilidade dessas políticas. A falta de investimentos em infraestrutura e o impacto dos cortes orçamentários reduziram a eficácia das políticas de inclusão, colocando em risco os avanços conquistados.

A crítica às políticas de pós-graduação no Brasil, tanto durante os governos de FHC e Lula quanto no período de Dilma Rousseff, aponta para a necessidade de uma abordagem mais integrada e sustentável. A expansão da pós-graduação deve ser acompanhada de um planejamento estratégico que considere as desigualdades regionais e sociais, bem como as necessidades específicas de cada região. A infraestrutura e o financiamento adequados são essenciais para garantir que o aumento da oferta de programas não comprometa a qualidade do ensino e da pesquisa, garantindo que a educação superior no Brasil se torne verdadeiramente acessível e de qualidade para todos.

A pós-graduação em educação no Brasil desempenha um papel significativo na formação de profissionais qualificados, mas enfrenta desafios em relação à sua capacidade de promover uma transformação social profunda. O sistema de pós-graduação, embora tenha se expandido ao longo das décadas, ainda carece de uma abordagem que integre efetivamente as necessidades sociais, regionais e educacionais do país. A análise dos egressos, que desempenham um papel central na avaliação dos programas, revela um panorama misto, no qual o impacto social de suas ações vai além da inserção no mercado de trabalho, envolvendo também contribuições relevantes para as comunidades e políticas públicas.

Apesar dos avanços, como a criação de programas de apoio e políticas afirmativas, a acessibilidade à pós-graduação continua a ser um desafio, especialmente para estudantes de regiões periféricas, como o Norte e o Nordeste. A distribuição desigual de programas de mestrado e doutorado agrava as disparidades regionais, limitando as oportunidades de formação qualificada e, consequentemente, a capacidade de desenvolvimento acadêmico e científico nas regiões mais carentes. A expansão da pós-graduação precisa ser acompanhada de uma reavaliação das políticas públicas para garantir que as desigualdades educacionais sejam superadas.

A inclusão social, embora seja uma meta explícita em algumas políticas públicas, ainda é um objetivo distante para muitos estudantes de áreas menos favorecidas. O Programa de Apoio à Pós-Graduação e outros mecanismos de fomento buscam mitigar essas desigualdades, mas a real eficácia dessas políticas depende de sua implementação eficaz e da garantia de que os recursos

cheguem às regiões necessitadas. Nesse sentido, a revisão da distribuição de recursos, bem como a criação de infraestrutura adequada, se faz necessária para promover uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a avaliação da pós-graduação precisa ir além da análise da inserção dos egressos no mercado de trabalho. Embora a empregabilidade seja um indicador importante, é fundamental considerar o impacto social que esses profissionais têm em suas comunidades. O acompanhamento das trajetórias dos egressos deve ser visto como uma ferramenta estratégica para entender como os programas de pós-graduação podem contribuir para o desenvolvimento social e a resolução de problemas locais, não apenas como uma medida de sucesso acadêmico.

Os dados sobre os egressos ainda são limitados, o que dificulta a formulação de políticas educacionais mais precisas e eficazes. O acompanhamento sistemático das trajetórias desses profissionais é crucial para que as instituições de ensino possam adaptar suas ofertas às necessidades sociais. A falta de dados completos e consistentes sobre o impacto social dos egressos impede uma avaliação mais aprofundada sobre a contribuição da pós-graduação para a sociedade.

O sistema de avaliação da CAPES, ao focar na qualidade acadêmica e na produção intelectual, precisa ser mais sensível às questões regionais e sociais que afetam o acesso à educação superior. A avaliação deve considerar não apenas a produção científica, mas também os impactos sociais dessas produções. A crítica às métricas de avaliação existentes, muitas vezes voltadas para a produtividade acadêmica e a inserção no mercado de trabalho, deve ser aprofundada para refletir de forma mais justa o papel social da pós-graduação.

Embora a pós-graduação no Brasil tenha contribuído para a formação de quadros altamente qualificados, os desafios estruturais, como a falta de infraestrutura e o financiamento inadequado, ainda limitam a expansão e a qualidade dos programas em algumas regiões. A análise crítica das políticas públicas de apoio à pós-graduação deve se concentrar em como essas políticas podem ser adaptadas para superar essas limitações, garantindo que todos os brasileiros, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação superior de qualidade.

O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil também deve ser analisado à luz da relação entre a educação e as transformações sociais. A formação de profissionais qualificados, embora essencial, não é suficiente para promover mudanças significativas sem um alinhamento mais estreito com as necessidades sociais. A pós-graduação deve ser vista como uma ferramenta de transformação social, capaz de formar cidadãos críticos e preparados para lidar com os desafios contemporâneos do Brasil.

Nota-se, portanto, que as instituições de ensino superior devem revisitar seus currículos e práticas pedagógicas para garantir que a pós-graduação esteja, de fato, alinhada com as necessidades da sociedade. A formação de egressos deve ser orientada não apenas pela busca de títulos e qualificações, mas pela preparação de profissionais capazes de contribuir para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A reflexão sobre o papel da pós-graduação no Brasil deve ser contínua, sempre considerando os avanços e os desafios que ainda persistem no caminho para uma educação superior verdadeiramente inclusiva e transformadora.

O mapeamento realizado sobre a produção acadêmica de teses e dissertações acerca dos egressos dos programas de pós-graduação em educação no Brasil revelou uma lacuna significativa nas análises sobre o impacto social e educacional desses profissionais. Embora a produção científica relacionada à pós-graduação seja extensa e crescente, poucos estudos se concentram na trajetória dos egressos e na forma como suas qualificações influenciam a prática educacional e a formulação de políticas públicas. Essa lacuna sugere que a pós-graduação ainda opera dentro de uma lógica predominantemente acadêmica, negligenciando a efetiva contribuição dos titulados para a educação e a gestão pública.

Ao restringir a análise a um recorte temporal entre 2013 e 2024, foi possível examinar pesquisas que refletissem as diretrizes mais recentes da política de pós-graduação, mas, mesmo com esse foco, poucos estudos abordaram diretamente a contribuição dos egressos para a melhoria da educação. A predominância de trabalhos que analisam aspectos administrativos ou estruturais dos programas, sem conexão com a realidade prática do sistema educacional, evidencia uma falha na utilização do potencial intelectual gerado nas universidades para a transformação da educação no país.

A escassez de estudos que investiguem a atuação dos egressos nas políticas públicas educacionais reflete a falta de um modelo institucional que conecte os programas de pós-graduação com as necessidades práticas da educação básica e superior. A maioria dos egressos da pós-graduação em educação, embora altamente qualificados, encontra-se marginalizada no processo de formulação e implementação de políticas educacionais. Em muitas regiões, especialmente nas periferias do país, há uma grande dificuldade em absorver mestres e doutores no sistema educacional, o que contribui para a perpetuação das desigualdades regionais e limita o impacto da formação acadêmica na melhoria da educação.

Os estudos selecionados para esta pesquisa apontam para um modelo de pós-graduação que ainda prioriza a formação acadêmica isolada, sem articular de maneira eficaz o conhecimento produzido nas universidades com a realidade das escolas e da gestão educacional.

A falta de um sistema de acompanhamento dos egressos e de políticas públicas voltadas para a sua inserção em espaços estratégicos da educação limita a efetividade das políticas de pós-graduação, tornando-as distantes das necessidades concretas do sistema educacional brasileiro.

O modelo de avaliação da CAPES, que privilegia a produção acadêmica e a quantidade de publicações, tem se mostrado inadequado para mensurar o impacto real dos programas de pós-graduação na sociedade e nas políticas públicas educacionais. O foco na produtividade acadêmica sem considerar a aplicação do conhecimento nas redes de ensino ou na administração pública gera uma desconexão entre a academia e as necessidades do sistema educacional, comprometendo a efetividade da pós-graduação como instrumento de transformação social.

Além disso, a precarização do trabalho acadêmico, com a crescente formação de egressos que enfrentam dificuldades para acessar posições permanentes no mercado de trabalho, reflete uma contradição estrutural da pós-graduação no Brasil. A expansão da titulação de mestres e doutores não tem sido acompanhada por uma estruturação adequada do mercado de trabalho acadêmico e educacional, o que resulta em uma grande parte dos titulados ocupando postos temporários ou subutilizados, incapazes de aplicar plenamente o conhecimento adquirido durante os programas de pós-graduação.

A falta de uma política nacional que valorize a inserção dos egressos nas esferas públicas e privadas da educação compromete a utilização do potencial da pós-graduação como um vetor de inovação pedagógica e de melhorias nas práticas educacionais. Mesmo com o aumento expressivo no número de titulados, a presença de mestres e doutores em cargos estratégicos no ensino público e privado ainda é limitada, e a relação entre a academia e as secretarias de educação precisa ser mais estreita para garantir que o conhecimento científico gerado na pós-graduação seja efetivamente utilizado para promover mudanças nas redes de ensino.

O alinhamento dos programas de pós-graduação com as necessidades da educação básica e a formulação de políticas públicas é uma condição essencial para que a formação avançada tenha um impacto real no desenvolvimento educacional do Brasil. A reformulação dos critérios de avaliação da CAPES e a criação de programas de residência acadêmica nas escolas públicas são algumas das medidas que poderiam promover uma aproximação entre a produção acadêmica e as práticas educacionais. Também é necessário que as universidades adotem uma abordagem mais flexível e integrada em seus currículos, incentivando a aplicação prática do conhecimento e a interdisciplinaridade.

Além disso, a criação de programas que incentivem a contratação de mestres e doutores em cargos de gestão educacional e em secretarias de educação pode garantir uma maior valorização da formação acadêmica e contribuir para a transformação das políticas educacionais.

O fortalecimento das políticas de formação continuada e o aproveitamento das expertise dos titulados em diferentes esferas da educação são essenciais para promover uma mudança estruturante no sistema educacional brasileiro.

Assim, conclui-se que as teses e dissertações analisadas evidenciam um cenário desafiador para a política de pós-graduação no Brasil, no qual a expansão quantitativa das titulações não tem sido acompanhada de uma inserção adequada dos egressos nas políticas educacionais e na gestão pública. Os estudos demonstram que, apesar dos avanços na formação acadêmica, ainda há um descompasso entre a produção do conhecimento na pós-graduação e sua aplicação efetiva no desenvolvimento educacional e social. Para que a pós-graduação cumpra seu papel de transformação, é fundamental fortalecer a articulação entre a academia, as políticas públicas e o mercado de trabalho, garantindo que mestres e doutores tenham oportunidades de atuação estratégica na construção e no aprimoramento da educação no país.

REFERÊNCIAS

ABI RACHED, Maria Aparecida da Silva. **Um estudo sobre os egressos do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo - 2013-2020**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias. **Brasil duplicou o número de mestres e quase triplicou o de doutores, mas ainda é pouco**. 2023. Disponível em

<https://www.abruc.org.br/brasil-duplicou-o-numero-de-mestres-e-quase-triplicou-o-de-doutores-mas-ainda-e-pouco/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ALMEIDA, D. DA C. L.; SILVA, S. M. C. DA. Expansão e interiorização do ensino superior no Brasil: um estudo de caso em Minas Gerais. **SciELO Preprints**, v,8, n.7, p.15-26, 2022.

ALMEIDA, Luiza Lucena. ; AZEVEDO, Renan Ramires de. Legislação e currículo de Ensino Religioso no Brasil hoje. In: Cleber Bianchessi. (Org.). **Temas em educação e ensino: olhares interdisciplinares, reflexões e saberes**. 1ed.Curitiba - PR: Editora Bagai, 2024, v. , p. 373-378.

ALVES, Ana Claudia Tasinaffo. **O Programa de Pós-Graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática: estudo da trajetória profissional de egressos**. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual do Amazonas, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2018.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 9 out. 2017.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: desafios e dilemas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 29, p. 124-143, 2005.

BARRETO, Raquel; LEHER, Roberto. A educação superior nas políticas do governo Lula: democratização ou mercantilização? **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 1071-1097, out. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Estabelece o Novo Regime Fiscal, limitando os gastos públicos por 20 anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil forma mais de um milhão de mestres e doutores em 25 anos**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brasil-forma-mais-de-um-milhao-de-mestres-e-doutores-em-25-anos>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Dispõe sobre a regulamentação da pós-graduação no Brasil. Conselho Federal de Educação, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 137, de 13 de novembro de 2015, que cria o Grupo de Trabalho (GT) para a Avaliação de Impactos dos Programas da CAPES**. Diário Oficial da União, 13 nov. 2015. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 28 de março de 2017**, que estabelece diretrizes e normas para os cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Diário Oficial da União, 28

mar. 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 181, de 18 de dezembro de 2012**. Estabelece os critérios e diretrizes para o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUP). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2012.

BRASIL. **Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013**. Dispõe sobre o Programa Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 maio 2013.

BRASIL. **Programa Mais Médicos: avaliação e resultados iniciais 2013-2015**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa_mais_medicos_avaliacao_2013_2015.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

BUENO, M.S. **Orientações nacionais para a Reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia**. Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 7-23, 2000.

CAPES. Assimetrias regionais e soluções para o problema são tratados por **coordenadores de área**, 2022. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de avaliação de impacto social dos egressos e a contribuição para as políticas públicas**. 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 10 out. 2024.

CAPES. **Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAPES. **Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD)**. CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAPES. **Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP)**. CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAPES. **Programa de Demanda Social (DS)**. CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAPES. **Sistema Nacional de Pós-Graduação: Avaliação Trienal 2017**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrilateral>. Acesso em: 10 out. 2024.

CARDOSO, FH. Mãos à obra, Brasil: proposta de governo. **Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social**, v.7, n.18, p.2-137, 2008.

CASTRO, L.; OLIVEIRA, P. Expansão e desigualdades regionais na pós-graduação brasileira. **Cadernos de Educação**, v. 26, n. 3, p. 330-348, 2021.

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)**, vol. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação online**, n. 24, p. 5-15, p.17-31, 2003.

CNE/CES. Conselho Nacional de Educação/Comissão de Ensino Superior. **Resolução CNE/CES nº 7 de 2017**. Diretrizes para programas stricto sensu no Brasil. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CORRÊA, P.; MARTINS, F. A importância do acompanhamento de egressos para as instituições de ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 207-226, 2018.

COSTA, M. DE O.; SILVA, L. A. DA. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior e a educação básica no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 1974.

DANIELA; M.S. Expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil – um estudo de caso em Minas Gerais. **Cadernos da FUCAMP**, v. 27, 2024.

DESLANDES, S. et al. Perfil e percurso profissional de egressos dos cursos de mestrado e doutorado da Fundação Oswaldo Cruz (2013-2020). **Cadernos de Saúde Pública**, v. 40, n. 2, 2024.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, abr. 2008.

GEOCAPES. **Distribuição dos Programas de Pós-Graduação no Brasil**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GERMANO, J. **A reforma universitária de 1968 e o regime militar no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2011.

GIMENEZ, Felipe Vieira. **Permanência de egressos da pós-graduação em educação stricto sensu na Região Centro-Oeste entre 2009 e 2019**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

GOMES, Hellen Bastos. **“No olho do furacão”**: a tendência do precariado entre os egressos da pós-graduação da UFAM. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.

GONÇALVES, A.; SANTOS, L. A relação entre pós-graduação e desenvolvimento regional. **Revista de Economia Regional**, v. 8, n. 1, p. 32-48, 2017.

GOUVEIA, A. B.; AZEVEDO, M. L. N. de; MENDES, G. M. L. A Pós-Graduação e a Internacionalização da Educação Superior: tendências e problemas - o lugar da ANPED. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, v. 2, n. 2, p. 10–26, 2020.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

IPEA. **Impactos da crise econômica nos investimentos em educação e pesquisa no Brasil**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2024.

KLEIN, L. **Educação e Desenvolvimento**: Análise da Pós-Graduação Brasileira. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. **Educação Superior e pós-graduação no Brasil**: uma análise

crítica. São Paulo: Cortez, 2005.

LASTÓRIA, A. C.; SANTOS, J. F. de A.; MELLO, R. C. Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o Governo do presidente Michel Temer. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 18–41, 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O banco mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálýsys**, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. D.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil, 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 31–50, 2015.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 1867.

MENDES, L. R.; SILVA, M. J.; CARVALHO, A. **Políticas Públicas e Pós-Graduação em Educação no Brasil**. v. 31, n. 113, p. 839-854, 2010.

MOROSINI, M. C. **A pós-graduação e o desenvolvimento científico nacional**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MOURA, Lorraine Maciel de. **Trajetórias acadêmica e profissional: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação**. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

MOURA, R.; SILVA, T. Ciência sem Fronteiras: uma análise crítica do programa de internacionalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 671-689, 2015.

NAZARENO, E.; HERBETTA, A. F. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estudos de Psicologia**, 1 jun. 2020.

NEIRA, M. G.; BRAGA, E. DOS S.; GALLEGOS, R. DE C. Egressas(os) do curso de pedagogia (2002 a 2012) na Faculdade de Educação da USP: impressões sobre a experiência formativa. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246192, 4 nov. 2022.

NISHIMURA, K. **A importância do monitoramento dos egressos no sistema de avaliação da CAPES**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 671-689, 2015.

NUNES, T. S.; GONÇALVES, J.; TORGA, E. M. M. F. Precarização e Função Social: análise dos significados do trabalho de docentes da pós-graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 1, p. 68–90, jan. 2022.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Política científica no governo FHC: “a era da cópia acabou” (!?) Implicações para a formação de pesquisadores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n.13, p.53-67, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, C.; CAMPOS, P. **Assistência financeira e permanência na pós-graduação**. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 903-920, 2017.

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 JÚNIOR, Gerson. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo sobre o impacto socioeconômico das novas universidades federais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**,

v. 16, n. 2, p. 147-160, 2014.

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**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

PEREIRA, J. **Impacto das bolsas de permanência na evasão escolar na pós-graduação**. Educação em Debate, v. 12, n. 4, p. 78-90, 2016.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã. 2003.

PINTO, J. M. DE R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 846–869, dez. 2018.

RAMALHO, R. M. História da pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 2, p. 234-247, 2006.

RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação. O impacto social das pós-graduações: contribuições para a sociedade e políticas públicas. 2020. Disponível em: <https://www.rbpg.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

RICHETTI, Graziela Piccoli. **Um instrumento para avaliar a formação de egressos da pós-graduação: o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como estudo de caso**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROLIM, R.; RAMOS, S. Critérios de Avaliação e Qualidade na Pós-Graduação Brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 175-190, 2020.

SANCHEZ, Ilara. **Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2019.

SANTOS, A.L.F.; AZEVEDO, J.M.L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42, p.2-19, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Ciência e universidade: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 771-787, 2013.

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.

SAVIANI, D. **Educação e democracia: o significado da pós-graduação em educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, L. F. **Cooperação acadêmica na pós-graduação em Educação: o papel do PROCAD**. Educação & Pesquisa, v. 45, n. 3, p. 603-620, 2023.

SILVA, L. M. DA; CIASCA, M. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao Governo Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, p. 73–101, 24

set. 2021.

SILVA, M.; ROCHA, P. Impactos das restrições orçamentárias no programa Ciência sem Fronteiras. **Cadernos de Política Educacional**, v. 10, n. 2, p. 200-217, 2018.

STREECK, Wolfgang. **Buying time**: The delayed crisis of democratic capitalism. New York: Verso, 2013.

UNESCO. **Relatório Mundial sobre a Ciência 2004**. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249373_por. Acesso em: 10 out. 2024.

VIEIRA, L. A mercantilização da educação superior e seus efeitos sobre a qualidade da pesquisa. **Cadernos de Educação**, v. 25, n. 3, p. 334-351, 2019.