



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS

LILIAN CRISTINA RODRIGUES DE SOUZA

**A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E AS SUAS
POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE NOVOS
PESQUISADORES**

BELÉM-PA

2022

LILIAN CRISTINA RODRIGUES DE SOUZA

**A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E AS SUAS
POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE NOVOS
PESQUISADORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas como requisito para qualificação à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

BELÉM-PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719p SOUZA, LILIAN CRSTINA RODRIGUES.
A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E AS SUAS
POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE NOVOS
PESQUISADORES / LILIAN CRSTINA RODRIGUES SOUZA.
— 2022.
106 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2022.

1. 1.Pós-graduação stricto sensu. 2.Estudantes de Pós-
graduação. 3.Desafios do pesquisador em formação.
4.Formação de novos pesquisadores. . I. Título.

CDD 378.1550981

LILIAN CRISTINA RODRIGUES DE SOUZA

**A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E AS SUAS
POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE NOVOS
PESQUISADORES**

Belém, 21 de dezembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – Orientador
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profº. Dr. Damião Bezerra Oliveira (examinador interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Ilma Barleta (Examinadora externa)
Universidade Federal do Amapá

Dedico este trabalho a todos os discentes dos cursos de pós-graduação, apesar de ser um processo solitário e desesperador, quero que saiba que tu não estás sozinho, tua pesquisa é importante e nada dura para sempre, nem mesmo o nosso sofrimento. Tudo dará certo ao final.

AGRADECIMENTOS

A mim;

Ao universo e seu processo de expansão, que levaram mais de treze bilhões de anos, incluindo diversas mega explosões de estrelas, até formarem este ser que sou hoje, uma poeira estelar, que carrega o universo dentro de si, e ao sobreviver, expande ele por cada andança por aí;

Ao meus pais, por feito tudo o que podiam para que eu chegasse até o nível superior. Principalmente, por terem criado um ser humano que reconhece cada ação e é grata por cada uma delas.

Aos meus irmãos, pois só quem tem irmãos sabe a preciosidade que é ter um. São amigos para todas as horas, parceiro para as aventuras, a pessoa que sempre ajuda e apoia quando precisamos.

À minha primeira orientadora, professora Dr^a. Olgaíses Cabral Maués, que me ensinou muito sobre o conhecimento científico, que compreendeu que mudamos durante o processo de formação, e, mesmo assim, me permitiu avançar nele sob uma nova orientação;

À Dr^a. Michele Borges de Souza, que foi um diferencial nesse processo de continuação de sobrevivência na vida e na pós-graduação, assim como, de construção desta dissertação e de todos dos outros trabalhos científicos que produzimos. És minha inspiração;

Ao GESTRADO-PA, por terem me acolhido no grupo de pesquisa e contribuírem na construção do meu conhecimento;

Ao meu orientador, professor Dr. Waldir Ferreira de Abreu, por ter aceitado uma orientação no meio de caminho e em um processo de puro caos que foi a nossa vida durante essa pandemia. Muito obrigada por ter confiado no potencial do meu projeto e pela grandíssima colaboração em minha formação acadêmica;

Aos membros do GEPEIF, por terem me acolhido no grupo e por terem tornado esse espaço um local em que eu me sentisse confortável em estar e pesquisar, apesar de ser sobre temáticas completamente distintas das que vocês estavam acostumados, colaboraram sempre que possível para a construção deste trabalho;

Aos técnicos administrativos do PPGED/UFPA campus Belém, em especial, William Mota, que sempre foi solícito e dava os melhores suportes para que nossas demandas e/ou dúvidas fossem resolvidas.

Aos professores Dr. Damião Bezerra e Dr^a. Ilma Barleta, por terem aceitado participar como membros da minha banca de exame de qualificação da dissertação.

À professora Dr^a. Maély Ferreira Holanda Ramos, por ter me acolhido da melhor forma possível desde a graduação e ter me permitido realizar o estágio de docência na disciplina Infância, Cultura e Educação, cujo a experiência foi de grande valor para meu processo formativo.

À TODAS as alunas da pós, pelo extraordinário fato de serem mulheres eu já sou grata. Ser mulher por si só já é difícil, mas a pós-graduação se mostrou um ambiente muito tóxico para nós. Obrigada por estarem ocupando esses espaços e fortalecendo os laços entre nós. Vocês sempre serão minhas inspirações de luta, resistência e resiliência.

Às minhas melhores amigas, Ruth, Bê e Isa, por tornarem esse processo educativo mais leve, por terem me acolhido e embarcado nas loucuras desses últimos anos. Obrigada pelas fofocas, pelas leituras compartilhadas, pelas melhores risadas e, principalmente, por não terem largado minha mão nenhum minuto sequer, mesmo que eu tenha largado a de vocês em muitas vezes.

Ao meu psicólogo, Christian Nogueira, sem ele eu jamais conseguiria chegar até aqui. Obrigada! Terapia é tudo e salva vidas.

À Nilzi Cunha, que se tornou essencial nessa trajetória. És o melhor acaso que poderia ter acontecido nesse trilha acadêmica. Obrigada pelo ombro amigo, pelos surtos coletivos e pelas taças de vinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que me concedeu a bolsa de estudos e financiou o desenvolvimento desta pesquisa.

“O maior erro que um homem pode cometer é sacrificar sua saúde a qualquer outra vantagem.”

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E AS SUAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE NOVOS PESQUISADORES”, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo é identificar quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante seu curso de pós-graduação *stricto sensu*. Para este propósito, foi feito um levantamento bibliográfico com a intenção de coletar artigos relevantes para a temática abordada na dissertação, também foi realizada para este trabalho a pesquisa documental para contribuir no acesso aos dados e informações a serem analisados a partir dos documentos oficiais dos Planos Nacional de Pós-Graduação e Avaliação Quadrienal da Pós-Graduação (2017-2020). Após a catalogação dos materiais coletados, foi feita uma análise crítica e detalhada dos dados obtidos. Os resultados mostram que o processo formativo em nível de pós-graduação *stricto sensu* é repleto de barreiras desafiadoras para os estudantes e que os estudos acerca dessa temática têm uma área regional de concentração específica, no entanto, os relatos são semelhantes em qualquer região em que as pesquisas foram desenvolvidas. Apesar de não ser uma novidade os enfrentamentos durante a formação, pouco se discute sobre as influências deste processo na vida acadêmica, profissional e pessoal dos(as) pós-graduandos. As considerações destacadas é que a ciência em relação a pressão que se tem para obter um bom trabalho e a competição na pós-graduação é muito alta e é difícil para os estudantes manterem um equilíbrio entre seus estudos acadêmicos e sua carreira. O estresse e a desmotivação são comuns entre os estudantes que enfrentam a pressão de seu curso. Além disso, existem outros fatores que contribuem para o estresse, como o alto custo financeiro de se manter durante a formação, o curto tempo para a conclusão dos cursos, a dificuldade de lidar com o trabalho de pesquisa e a pressão de se destacar no meio acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-graduação *stricto sensu*. Estudantes de Pós-graduação. Desafios do pesquisador em formação. Formação de novos pesquisadores.

ABSTRACT

This present work presents the results of the master's thesis research entitled “POSTGRADUATE *STRICTO SENSU* AND ITS POSSIBLE INFLUENCES IN THE TRAINING OF NEW RESEARCHERS”, financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The objective is to identify the difficulties faced by students during their *stricto sensu* postgraduate course. For this purpose, a bibliographic survey was carried out with the intention of collecting articles relevant to the theme addressed in the master's thesis. A documentary research was also carried out for this work to contribute to the access to data and information to be analyzed from the official documents of the National Postgraduate Plans and Quadrennial Evaluation of Postgraduate Studies (2017-2020). After cataloging the collected materials, a critical and detailed analysis of the data obtained was carried out. The results presents that the training process at the *stricto sensu* postgraduate level is full of challenging barriers for students and that studies on this subject have a specific regional area of concentration, however, the reports are similar in any region in which the researches were developed. Although confrontations during training are not new, little is discussed about the influences of this process on the academic, professional and personal lives of postgraduate students. The highlighted considerations are that it is public knowledge that the pressure to get a good job and competition in graduate school is very high and it is difficult for students to maintain a balance between their academic studies and their career. Beyond that, there are other factors that contribute to stress, such as the high financial cost of maintaining oneself during training, the short time to complete courses, the difficulty of dealing with research work and the pressure of standing out in the field academic.

KEYWORDS: Postgraduate *stricto sensu*. Postgraduate Students. Challenges of the Researcher in Training. Training of new researchers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 -	Aviso de erro que aparece na plataforma de busca do Periódicos CAPES.....	35
Figura 2 -	Nuvem de Palavras criado a partir dos artigos analisados.....	39
Figura 3 -	Idade na titulação de mestres e doutores no Brasil de 1997 -2017.....	46
Figura 4 -	Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES.....	91
Figura 5 -	Fluxograma da Avaliação Quadrienal (2017-2020).....	92
Figura 6 -	Resultado da UFPA na Avaliação Quadrienal da CAPES (2017-2020)..	95

QUADROS

Quadro 1 -	Quantidade de artigos selecionados no diretório LILACS.....	32
Quadro 2 -	Quantidade de artigos selecionados no diretório SciELO.....	33
Quadro 3 -	Quantidade de artigos selecionados no diretório Periódicos CAPES/MEC.....	34
Quadro 4 -	Caracterização dos artigos selecionados.....	35
Quadro 5 -	Produções científicas realizadas no PPGED/UFPA relacionado a temática de saúde, adoecimento ou mal-estar docente e discente.....	42
Quadro 6 -	Programas criados para reduzir as desigualdades regionais.....	70
Quadro 7 -	A pós-Graduação no Brasil – Presente e Futuro.....	74
Quadro 8 -	Resumo dos pesos – Ficha de avaliação da área de Educação (2017-2020)	84

GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Regiões das IES vinculadas aos artigos selecionados.....	40
Gráfico 2 -	Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil.....	41
Gráfico 3 -	Principais motivações para o ingresso na pós-graduação <i>stricto sensu</i> ...	87
Gráfico 4 -	Dificuldades enfrentadas pelo pós-graduando para permanecer na pós-graduação.....	88

TABELAS

Tabela 1 -	Combinação de descritores.....	30
Tabela 2 -	Quantidade de artigos selecionados.....	32
Tabela 3 -	Concessão de bolsas de pós-graduação da CAPES no Brasil.....	50
Tabela 4 -	Evolução orçamentária anual da CAPES em bolsas e fomento.....	51
Tabela 5 -	Número de Titulações no Brasil (1987-2020).....	69

LISTA DE ABREVEATURAS DE SIGLAS

ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ASCOM	Assessoria de Comunicação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Conselho Nacional de Pesquisas
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC-ES	Conselho Técnico Científico do Ensino Superior
DE	Dedicação Exclusiva
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES
IC	Iniciação Científica
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MHD	Método Histórico-Dialético
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NFR	Novo Regime Fiscal
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PG	Pós-graduação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PICD	Programa Institucional de Capacitação dos Docentes
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PMPD	Programa Nacional de Pós-Doutorado
PMPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPgECI	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduações
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PRODOC	Programa de Apoio a Projeto Institucionais com a Participação de Recém-Doutores

PROEX	Programa de Apoio a Excelência
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCH	Teoria do Capital Humano
TI	Tempo Integral
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: as produções acerca da saúde mental, adoecimento e limitações discentes durante o curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> dos últimos 10 anos (2011-2021)	30
2.1 A saúde como fator de risco durante o processo de especialização em pós-graduação STRICTO sensu.....	42
2.2 As limitações e barreiras encontradas nos cursos de formação em nível de pós-graduação STRICTO sensu	44
2.3 A contribuição do levantamento junto ao banco de dados dos periódicos da LILACS, PERÍODICOS CAPES e SCIELO para a definição do objeto da pesquisa	51
3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E O PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	54
3.1 Histórico da pós-graduação no Brasil	55
3.2 Os Planos Nacionais de Pós-graduação.....	61
3.3 O Plano Nacional de Pós-graduação (2011 – 2020).....	68
4 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	76
4.1 Histórico de Avaliações da Pós-graduação	76
4.2 Indicadores de avaliação da Pós-graduação	79
4.3. Avaliação Quadrienal (2017-2020), objetivos, parâmetros e principais pontos avaliados nos Programas de Pós-graduação	91
4.4. O desempenho da Universidade Federal do Pará na Avaliação Quadrienal 2017-2020	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
6 REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória de formação em nível superior a partir do ano de 2013, passei por alguns cursos de licenciaturas e bacharelados antes de ingressar na Pedagogia, o qual conclui em 2019. Desde o terceiro ano do ensino médio já escutava orientações dos professores e adultos mais próximos que não era bom escolher um curso de licenciatura, visto que sofreria muito na academia e ganharia um salário baixo em comparação ao esforço enfrentado durante os anos de formação, sendo assim, não era compensatório a caminhada trilhada.

Ainda no ensino médio, os professores e professoras faziam questão de destacar o quanto era (e é) sofrido o processo de formação. Eles relatavam a precarização do seu trabalho, as más condições dos espaços de trabalho, questões de remuneração, entre outras situações abordadas, é o que justificava o não incentivo dos docentes do par as áreas de licenciaturas.

Os professores e professoras sugeriam para que fizéssemos escolhas para outras áreas de graduações para que pudéssemos ter mais oportunidades de “ser alguém” na vida, já que o magistério não era algo que recompensasse financeiramente. E, justamente, por esse motivo erámos incentivados a fazer cursos que dessem um retorno financeiro melhor. Esse sofrimento já começa em virtude de ter que estudar muito para prestar vestibular, pois não há vagas para todos os alunos e alunas que têm interesse em ter um curso de nível superior. E a tendência era piorar o sofrimento a partir do momento da aprovação nos cursos de graduação. Além de tudo, era destacado o quão dificultoso e sofrido era cursar em uma universidade pública (federais ou estaduais) em decorrências da quantidade de greve que encontraríamos durante nosso processo formativo.

Desde o encerramento do meu ensino médio, até meu ingresso no curso de Pedagogia, cursei alguns outros cursos (biologia, letras, pedagogia, agronomia, psicologia) dos quais não me adaptei de início e decidi tentar mais uma última vez e fiz meu último processo seletivo para ingressar em uma outra graduação. Na última que que prestei vestibular, passei novamente em Pedagogia e escolhi por continuar o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA).

A escolha pela área da educação se deu pela péssima experiência que tive durante todo o meu processo formativo como aluna da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Queria me tornar uma profissional da educação diferente dos profissionais que passaram pela minha vida, que eu pudesse fazer pelos outros alunos o que nunca fizeram por mim durante os 14 anos que frequentei escolas de ensino básico.

Já dentro da universidade, escolhi seguir um caminho que me levasse à pesquisa. A primeira oportunidade aconteceu quando um grupo de estudos ofereceu uma vaga de bolsista para a Iniciação Científica (IC), fiz o processo seletivo para entrar e passei, durante 4 anos fui bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e remunerada financeiramente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Durante meus quatro anos como bolsista de IC, produzi trabalhos em capítulos de livros, em resumos expandidos publicados em anais de congressos e em outros modelos de trabalhos acadêmicos e científicos, alguns dos trabalhos apresentados e ou/ publicados são mostrados a seguir: **1.** Organismos Internacionais e Formação de Professores: um estudo da produção científica no período de 2014-2020.; **2.** O Ensino de História Para os Anos Iniciais; **3.** O Ensino de Geografia na Educação Infantil: um relato de experiência; **4.** A Internacionalização da Educação Via Ciências Sem Fronteiras; **5.** O Banco Mundial e a Formação de Professores: algumas ações práticas no Brasil; **6.** O Banco Mundial, Plano Nacional de Educação e a Formação de Professores; **7.** Internacionalização e a Mobilidade Acadêmica e Científica em Instituições Federais de Ensino Superior; **8.** A Internacionalização da Educação Via Ciências Sem Fronteiras; **9.** A Produção de Contos de Medo e sua Socialização em Meios Digitais.

Além de ter viajado para compartilhar em eventos com outros pesquisadores(as), as minhas pesquisas realizadas e ter feito publicações com intuito de socializar os resultados obtidos, tanto com a sociedade em geral, como para os pesquisadores(as) da área.

Ao longo dos meus anos como bolsista, fui a única bolsista de IC da minha orientadora, professora Dr^a Olgaíses Maúes. Na época, como parte do meu estágio, cumpria parte boa parte das minhas cargas horárias obrigatórias acompanhando a professora nas aulas que ela ministrava no curso de Pós-graduação (PG) em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, campus Belém.

As aulas que acompanhei eram ministradas no curso de doutorado, nas disciplinas de Teorias da Educação e Seminário de Pesquisa. Foi no decorrer desse processo que comecei a notar a grande quantidade de discussões, debates e pesquisas acerca do adoecimento docente, mas nunca via pesquisas que colocassem o discente como objeto de estudo. No entanto, inserida nesse espaço, escutava e observava uma quantidade significativa de discursos onde os alunos e alunas da pós-graduação relatavam suas “dores” como pesquisador(a) em formação. Sobre o quão difícil é cursar uma pós-graduação.

Os relatos sempre iam de adoecimentos supostamente causados pela pós-graduação ou de desafios de se cursar tendo as obrigações de família, casa, trabalho, renda e outros. Falava-se muito sobre o quão árduo era (é) esse processo de formação continuada.

Todas as escolhas feitas, por mim, durante minha graduação foram tomadas com a intenção de me tornar uma docente-pesquisadora. E antes de me formar, ainda em 2019, prestei o processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, campus Belém.

Estava ciente de todos esses “empecilhos” antes de ser aprovada para o curso de Mestrado em Educação do ano de 2020. E, justamente, por escutar muitos relatos sobre as dificuldades encontradas nas pós-graduação, é que me senti impulsionada a querer saber como anda o processo de formação continuada dos estudantes que optaram em se especializar em à nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Temáticas em relação ao adoecimento ou outras barreiras enfrentadas pelos estudantes de pós-graduação tem me instigado a querer saber como anda a saúde mental, física, emocional e social desses estudantes.

Considerando as reportagens (Índices de Depressão e Ansiedade são Maiores em Alunos de Pós-Graduação, Se a pós-graduação está em perigo, o futuro está em perigo; Luta histórica: desafios das mulheres na Ciência e Pesquisa; Suicídio na universidade é um recado de que algo ali falhou; Aluno da USP se suicida na universidade: qual o verdadeiro debate em torno disso?; Por que o suicídio de um doutorando da USP não me chocou?; Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre saúde mental na pós) lidas ao longo dos anos que trazem os adoecimentos em suas pautas (até mesmo do suicídio) sobre estudantes de pós-graduação no país. Levo em consideração também a quantidade de reclamações verbalizadas, notificadas formalmente por documento junto à coordenação para pedidos de prorrogação, desistências, trancamentos, além de um aumento significativo de procura aos centros de apoio psicológico (das instituições de ensino superior (IES) ou do próprio programa quando possuem), aumento das pesquisas relacionando adoecimento psicossomático de estudantes e a pós-graduação.

Ressalto que abordar essas questões (saúde mental e bem-estar) em ambientes acadêmicos se tornou até projetos de extensões em algumas universidades, como o projeto Saúde Mental na Roda (Universidade Federal de Goiás), Saúde Mental e Bem-Estar (Universidade Federal do Pampa), Departamento de Apoio Psicossociopedagógico (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), Longe de Casa, Espaço Piquê, SuperAção (Universidade Federal de Lavras), todos esses projetos tem como objetivo o suporte

especializado e o cuidado com a saúde mental da comunidade acadêmica, em especial, com os discentes de graduação. Já a UFPA, no campus Belém, existe um projeto de extensão específico (Projeto Acolher), onde público-alvo são somente os discentes de pós-graduação.

A busca pela especialização se dá por vários interesses, muitos dos alunos(as) que já atuam profissionalmente buscam fazer suas formações continuadas em níveis de mestrado e doutorado visam o aprofundamento intelectual, assim como uma mudança significativa em suas carreiras, com o propósito de melhorar o seu salário. Outra situação, são os alunos(as) recém-formados(as) que não conseguem inserção imediata no mercado de trabalho e visam melhorar o currículo fazendo um curso de pós-graduação.

O meu primeiro contato com a pesquisa aconteceu após ter virado bolsista de IC e desde lá, é algo que me motiva a continuar me especializando cada vez mais. Durante meu curso de mestrado acadêmico não parei de me aperfeiçoar no que se refere a minha formação como Pedagoga. Fiz e continuo fazendo cursos com o intuito de que esses aprofundamentos colaborem no meu papel como pesquisadora.

Durante meu percurso acadêmico em nível de graduação, sempre fui produtiva em relação a produção de trabalhos científicos. A participação em eventos regionais e nacionais fizeram parte do meu cotidiano desde a iniciação científica, desde 2015 até o presente momento não deixei de produzir, acredito que é meu papel colaborar de alguma forma para a melhoria da educação no país.

As pesquisas realizadas também são uma forma de dar retorno aos anos de investimentos da sociedade civil, através de pagamento de seus impostos, que colaboraram diretamente com as bolsas que recebi durante todos esses anos, inclusive, durante o curso de pós-graduação.

Apesar de não ter um reconhecimento social justo, produzir ciência é o que move uma sociedade, é a partir dela que podemos entender, questionar e criar possibilidades de mudanças coletivas adequadas.

Ao iniciar meu projeto de pesquisa, fui orientada por professores (da graduação e da pós-graduação da UFPA/Belém) a não trabalhar temáticas da área da saúde por não possuir formação inicial nesse campo. No entanto, me questionei sobre a quantidade de trabalhos que temos na área da educação que são feitos pelos mais diversos profissionais (Ciências Exatas, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Biológicas e de Saúde, entre outras) por que eu não poderia estudar algo que acontece em nossa área e que também é comum em diversas outras? Sabemos que a temática que abordarei neste trabalho não está limitada a uma única área de conhecimento e que ela, de fato, acomete todas as outras áreas, que são 8 grandes áreas no

total, sendo elas: **1.** Ciências Exatas e da Terra; **2.** Ciências Biológicas. **3.** Engenharias; **4.** Ciências da Saúde; **5.** Ciências Agrárias; **6.** Linguística, Letras e Artes **7.** Ciências Sociais Aplicadas; **8.** Ciências Humanas. (CAPES, 2017).

No decorrer do curso os estudantes começam a entrar em dilemas que de acordo com Faro (2013) cria situações conflitantes para os estudantes, os quais precisam escolher entre parar ou continuar, prosseguir na carreira de pesquisador quando terminam um mestrado, (em decorrência a um desencantamento ocorrido no processo), questões de gênero, familiar, financeira, carreira profissional (antes e depois), entre outras, são elementos que influenciam a saúde física e emocional desses estudantes. Em sua pesquisa o autor destaca que é necessário aprofundar os estudos que tratam dessa temática com o intuito de conhecer melhor e incentivar em novas propostas traga mudanças relevantes para reduzir o estresse do pós-graduando brasileiro.

Ser pesquisador e fazer pesquisa no Brasil sempre foi um desafio, tendo em vista que não há um reconhecimento social e o país tão pouco investe em ciência. Principalmente em áreas que são consideradas não prioritárias. Marosini (2009) salienta que tanto as Ciências Sociais Aplicadas quanto as Ciências Humanas têm desvantagens em relações as outras áreas de conhecimentos, principalmente no que tange aos recursos disponibilizados das agências de fomentos para as pesquisas.

E toda essa desigualdade foi intensificada a partir da aprovação da Emenda Constitucional (EC) Nº 95/2016 a qual regulamenta um Novo Regime Fiscal (NRF) que limita o teto dos gastos públicos para áreas como saúde e educação. Vale ressaltar que as universidades públicas, são as que subsidiam a maior quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil somando um total de 80% (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2021).

Moreira (2009) afirma que há uma cobrança acentuada quanto a quantidade de produções bibliográficas. Essa demanda presente na pós-graduação é um indicador avaliativo da CAPES, e é o que mais sobrecarrega os pesquisadores, essa cobrança tão excessiva é com o intuito de melhorar os indicadores de avaliação da agência citada, que utiliza os resultados dessas avaliações para ranquear os programas de pós-graduação.

Tal ação tem criado uma cultura que o autor chama de produtivismo e quantitativismo, que acontece de forma cada vez mais intensa para com os orientadores e orientandos, e que para Souza et al (2010) as consequências dessa intensificação influenciam a saúde mental dos estudantes, pois o ambiente da pós-graduação que contém outros estímulos múltiplos (prazos,

relações orientador-orientando, participações em eventos científicos etc) cujo a finalidade é a de manter ou elevar o conceito dos programas e assim conseguir recursos para mantê-los.

A intenção dessa pesquisa é a de saber mais sobre esses pesquisadores em formação, compreender como o modelo de pós-graduação e avaliações contribuem (ou não) na vida acadêmica e pessoal desses pesquisadores(as) em formação, quais suas dificuldades em dar continuidade ao curso, o que levam eles a adquirirem ou desenvolverem algum tipo de doença durante esse processo, como está o psicoemocional dos estudantes do programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, por fim, é dar notoriedade a um assunto ainda pouco trabalhado.

As resistências encontradas durante a formação continuada desses estudantes, são de múltiplas origens, que podem ser internos ou externos ao ambiente da pós-graduação. Quais as influências sofridas pelo discente de pós-graduação *stricto sensu* do país durante sua trajetória formativa?

O texto tem como objetivo geral identificar quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante seu curso de pós-graduação *stricto sensu*. E para os objetivos específicos, pretende-se: **1.** Identificar a quantidade de estudos sobre essa temática dentro da área da educação; **2.** Analisar o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e suas influências nos Programas de Pós-graduações (PPGs); **3.** Analisar as Avaliações Quadrienais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior de 2017 a 2020.

Em decorrência das crises (econômica, política e social) resultantes do pós-guerra (1945) a sociedade foi atingida em todos os seus âmbitos. Foi necessário então, a criação de organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas (ONU) (1945) para a reorganização do novo contexto mundial. Sob um discurso ideológico em buscar da paz mundial e ajuda mútua entre nações é que surge essas entidades citadas. Como estratégia para um desenvolvimento político, social e econômico eficaz, a educação passa a desempenhar um papel fundamental nesse contexto.

A necessidade de reestruturação dos países acometidos pela guerra, modificou as relações entre as nações, globalizando o mundo, e implementando e orientando ações para políticas transnacionais, influenciando os modelos educacionais a se tornarem padronizados para que assim, houvesse sucesso no que tange ao vencimento das desigualdades sociais e para atingir um crescimento na economia.

Após a II Guerra Mundial, e com a queda do Estado Novo, o Brasil sofreu mudanças significativas no campo da educação superior. Em 1951, a partir da publicação do Decreto

29.741/5, é instaurado uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do qual o objetivo era assegurar um investimento para pessoas com capacidade, mas que não tivessem recursos próprios, oferecendo um aperfeiçoamento especializado para atender de forma eficaz as necessidades dos empreendimentos (público ou privado) e assim colaborar com o desenvolvimento do país.

Com o Parecer nº 977 CES/CFE, de 3 de dezembro de 1965, os programas de pós-graduação passaram a ter um plano estratégico dentro da política educacional do governo militar, cujo a centralidade era que o desenvolvimento científico estivesse atrelado ao desenvolvimento econômico. Quase como um pré-requisito pois, entedia-se que a ciência alavancaria a economia (MACEDO e SOUSA, 2010; ALVES e OLIVEIRA, 2014).

Somente em 1974 é criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, qual o objetivo é o de atualizar a Política Nacional de Pós-Graduação. O Brasil então sob uma governança ditatorial, baseia as políticas educacionais na Teoria do Capital Humano (TCH), onde é priorizado uma educação voltada única e exclusivamente para as exigências do capital (ANDRÉ, 2006).

A educação é uma das principais ferramentas para o desenvolvimento de um país. E isso fica claro no documento publicado pelo Banco Mundial em 1995, intitulado “Educação Superior: as lições da experiência”, é apontada como um dos principais fatores de influência no desenvolvimento econômico e social das grandes potências mundiais e nos países em desenvolvimento, como é o caso Brasil.

As reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 90 sofreram influências diretas do movimento neoliberal, que regia as grandes potências econômicas mundiais. Azevedo (2004) destaca que as políticas educacionais a nível internacional, partilham de uma mesma essência, que é, melhorar a economia nacional por meio da educação, trabalho, produtividade, serviço e mercado.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que posteriormente virou Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Aceleração da Aprendizagem, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), entre outras implementações

ocorridas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), foram inspiradas em reformas internacionais, e o Consenso de Washington (um conjunto de políticas econômicas liberais que orientam os países a adotarem medidas que acelerariam o desenvolvimento dos países) foi uma das principais influências para as medidas adotadas pelo Governo FHC no Brasil. O objetivo era atender as orientações internacionais em troca de incentivos financeiros, resultando então, na adequação da educação e a nova conjuntura (social, política, cultural e econômica).

As mudanças no campo educacional trouxeram consequências para as instituições universitárias, Sguissardi e Silva Júnior (2020) destacam que no decorrer dos anos e nas diversas mudanças no papel do Estado e no sistema capitalista, há o processo de mercantilização da educação, ou seja, a educação é uma mercadoria, e como tal, pode ser explorada/valorizada, a depender do interesse econômico nisso.

Dentro do contexto (capitalista) em que as IES estão inseridas, Leher (1999) vai destacar o chamado “capital intelectual” (CI) (termo discutido por T. A. Stewart – 1998), onde o conhecimento é mercadoria, logo não pode mais pertencer ao indivíduo de forma autônoma, é necessário então, capitalizar a intelectualidade para que seja útil ao sistema e sem qualquer preocupação com a criticidade. Essa importância que se dá agora a produção do conhecimento e a forma que deve ser tratado já era apresentada como uma das orientações que o Banco Mundial em seu relatório de 1995 intitulado “*Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*”¹ que destaca a educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico e social de uma sociedade.

As instituições universitárias sofreram alterações, e a pós-graduação dentro desses espaços evidenciam as influências sofridas a partir das mudanças ao longo das décadas, onde aprendizado está relacionado ao desempenho, a produtividade e níveis de competência (CARVALHO, 2013).

Bianchetti e Martins (2018) ressaltam que o modelo utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior visa a posição em *rankings*². A produção do conhecimento nesse contexto se transformou. A pesquisa, que é um dos alicerces bases junto com o ensino e extensão, é vista como um retorno informativo, onde os dados e informações levantados são levantados por meio delas tem sido usado como retorno de informações para o sistema, afastando-a do seu real papel, que é o de retornar as informações para a sociedade para que essa torne-se capaz de fazer leituras do contexto vivido a partir de reflexões e críticas para que seja aplicado na sociedade as melhores ações.

¹ Prioridades e Estratégias para a Educação: uma revisão do Banco Mundial (tradução nossa)

² Classificações (tradução nossa)

Essas reformas universitárias resultam em drásticas consequências para as IES, como a mercantilização do sistema de pós-graduação e a perda de autonomia acadêmica, que inclui racionalidade crítica, privatização da agenda científica, decisões sobre as pesquisas e conteúdo, métodos de avaliações e resultados, atividades de extensão rentável, produtividade e quantidade de pesquisas (MANCEBO, 2004). Todas essas novas políticas educacionais têm modificado o papel da educação, que por sua vez interfere no papel do discente/pesquisador, e consequentemente tem levado a algumas transformações ao longo de seu processo formativo.

A naturalização do modelo de formação maçante que é a pós-graduação *STRICTO SENSU* tem sido foco de notícias e discursos recorrentes, sobre o quão dificultoso é o ambiente da pós-graduação para os alunos, na seleção, na permanência e na saída do curso.

Não é novidade ouvir e ler relatos de alunos que reclamam das dificuldades enfrentadas durante sua caminhada acadêmica como pós-graduando, Moraes (2017) informa que após a publicação da reportagem “Suicídio levanta questões sobre saúde mental na pós”, feita dois meses antes (outubro de 2017), a redação do Jornal Folha de S. Paulo, recebeu 272 relatos de alunos de pós-graduação do Brasil e de diferentes cursos. Entre os destaques feitos pelo jornalista, evidencia-se que os relatos dos alunos perpassam por temas semelhantes, como a relação orientador-orientando, o ambiente e os valores das bolsas de pesquisa, muitos estudos já apontam um crescimento exorbitante nos espaços acadêmicos, as pesquisas apontam uma alta taxa de adoecimento entre docentes e discentes de graduação, no entanto, ainda há poucas pesquisas sobre o adoecimento entre alunos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Evans et al (2018) destacam que alunos de pós-graduação são seis vezes mais propensos a desenvolver ansiedade e depressão que a população em geral.

Moreira (2009) ressalta que há uma cobrança acentuada quanto a quantidade de produções bibliográficas, e o método adotado pelos programas de pós-graduação (o exigido pela de CAPES) é o que mais sobrecarrega o discente-pesquisador pois, essa cobrança tão excessiva é feita com o intuito de melhorar os indicadores impostos pela CAPES, que utiliza os resultados dessas avaliações para ranquear os programas de pós-graduação no país. Tal ação tem criado uma cultura, que o autor chama de produtivismo e quantitativismo acadêmico, que acontece de forma cada vez mais intensa para com os orientadores e orientandos.

Frigotto (2018) destaca que nesse novo contexto dar-se ao ser humano uma função de mercadoria, confundindo a atividade vital de produção e reprodução à venda da força de

trabalho humana. Esse modelo adotado tem trazido tantas modificações e cobranças para os programas de pós-graduação que os discentes acabam por refletir isso de modo não saudável.

Para Souza et al (2010) as consequências dessa intensificação influenciam a saúde mental dos estudantes durante seu processo formativo. Garcia-Williams, Moffitt e Kaslow (2014), Hish et al (2019), Bello e Guerra (2018) e Galdino et al (2016) apontaram semelhanças quanto a realidade da saúde mental desses estudantes no mundo, destacam que a doença que mais atinge os estudantes é a Síndrome de Burnout, seguida de depressão e ansiedade.

Müller (2019) ressalta que as dificuldades (acadêmica, econômica, psicológicas e sociais) encontradas no processo formativo desses estudantes, podem em algum momento refletir na sua jornada de pesquisa, aonde alguns estudantes chegam até a cogitar o abandono do curso.

Em nenhum momento posso dissociar meu trabalho da realidade que me cerca, e é partindo do todo que me oriento para aprofundar e analisar o meu objeto de investigação. Objeto esse que está inserido em uma sociedade que sofre influências de relações de poder e de práticas construídas aos longos dos anos, sendo resultado de fenômenos históricos e sociais. Posto isto, é preciso compreender a totalidade, considerando o fenômeno histórico em que ele está inserido e que de acordo com Marx

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p.47)

De acordo com Lukács (1978) os fundamentos essenciais das categorias do método materialista dialético refletem a realidade. Que quando confirmado com a práxis humana, tornam-se categorias lógicas. Nesta pesquisa, o processo de se fazer pesquisa é compreendido como um trabalho. De acordo com as definições do dicionário, trabalho significa

1. O emprego, o ofício ou a profissão de alguém;
2. Conjunto das atividades realizadas por alguém para alcançar um determinado fim ou propósito;
3. Os mecanismos mentais ou intelectuais utilizados na realização de algo;
4. Atenção empregada na realização ou fabricação de alguma coisa;
5. Resultado dessa fabricação. (TRABALHO, 2022, Dicionário *on-line*)

Ainda segundo Lukács (1978) o trabalho é constituído por conceitos teleológicos, ou seja, tem um fim, um propósito, objetivo, finalidade. E o conhecimento é distinguido entre o ser-em-si e o ser-para-nós, e esse processo distinto é retratado no trabalho, visto que

no trabalho, ao contrário, o ser-para-nós do produto torna-se uma sua propriedade objetiva realmente existente: e trata-se precisamente daquela propriedade em virtude da qual o produto, se posto e realizado corretamente, pode desempenhar suas funções sociais. Assim, portanto, o produto do trabalho tem um valor (no caso de fracasso, é carente de valor, é um desvalor) (LUKÁCS, 1978, p. 8).

No materialismo histórico-dialético (MHD) o objeto de investigação não é dependente do pesquisador/sujeito para existir. Netto (2009) resume o método da pesquisa da seguinte forma, o conhecimento teórico parte da aparência (existência objetiva) em busca da essência (estrutura e dinâmica real). E esse processo é o que o pesquisador faz quando reflete no campo ideal (pensamento), por meio de pesquisa e método específico, a retratação da essência do objeto investigado.

Ao falar de trabalho, não se pode deixar de conceituar a práxis dentro do método trabalhado como base de sustentação desta dissertação. Marx (1980) esclarece que o trabalho pode ser definido como uma práxis, pois o homem transforma o meio natural ao qual está inserido em busca de uma sobrevivência, que como consequência traz uma transformação daquele espaço, transformando as condições sociais do ser humano.

Kosik (1976) afirma que a práxis é uma fragmentação dos indivíduos, pois é “baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue.” (KOSIK, 1976, p. 14).

Em consideração ao que foi exposto, pode-se ter em conta que a produção intelectual é uma forma (especial) de trabalho. Uma vez que vai conduzir e produzir a criação de determinado objeto, ou seja, o produto será uma pesquisa. Feita a partir de um processo, com elementos fundamentais que compõe a estrutura de um trabalho, que são: “1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.” (Marx, 1980, p. 202)

A pesquisa aqui realizada expressa o olhar da pesquisadora mediante ao objeto. Com o propósito de expor a real essência do objeto de investigação. Exigindo de mim, enquanto pesquisadora, a seriedade e participação ativa do meu papel. Requerendo um conjunto de técnicas e conhecimentos para a compreensão e interpretação adequada dos fenômenos existentes nesse processo de investigação.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define que ter saúde não é estar isento de enfermidade ou com ausência de doença. Para a entidade, a saúde está relacionada diretamente com o bem-estar físico, mental e social. Apesar de ter sido definida desta forma em 1946, segue sendo reafirmada tal definição até os dias atuais.

Considerando **Saúde** como uma das categorias a ser trabalhada neste texto, justifica-se a sua utilização em razão de ser um dos principais pontos destacado na pesquisa como um todo, o fato de que o conceito de saúde é ampliado para além de doenças, destacando-se a consideração que se tem em relação as outras áreas que fazem jus a definição convencionalizada pelas entidades da área de saúde global.

No que diz respeito a **Intensificação**, destaco a produção acadêmico-científicos dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente, na Instituições Federais de Ensino (IFES), onde se concentra a maior parte dos programas de pós-graduação *STRICTO sensu* do país, concentrado o total de 58,5% (GEOCAPES, 2022). Sguissardi e Silva Junior ressaltam que o ambiente da pós-graduação gera determinados conflitos e que tais enfrentamentos tornam este ambiente um local difícil de suportar, que como consequência acaba

causando problemas de várias ordens, como de saúde e de necessidade de reduzir o trabalho ou de simplesmente abandoná-lo. Entretanto, esta preocupação leva o entrevistado a produzir uma descrição rara do processo acadêmico-científico e da intensificação do trabalho na pós-graduação. (SGUISSARDI e SILVA JUNIOR, 2018, p. 178)

Em referência a **Produtividade**, atualmente os espaços acadêmicos prezam por essa concepção, o papel da comunidade acadêmica como um todo é voltado para atender as demandas que visam a produção em larga escala, principalmente no que se refere a produções intelectuais, ou seja, pesquisas. Para Luz

a categoria produtividade, interiorizada das atividades econômicas para o trabalho intelectual (LUZ, 2004a), pode atuar positiva ou negativamente sobre as características de inovação, originalidade e cumulatividade (entendida aqui em termos de produção sustentada), marcas seculares do trabalho acadêmico, de acordo com as normas que estabeleça e com o grau de formalidade que se aplique à produção dos agentes. De nosso ponto de vista, tal categoria tem atuado mais negativa que positivamente sobre os produtores, quando levados em consideração os agentes que produzem e a sobrecarga de trabalho exercida sobre eles, e não os beneficiários diretos e indiretos de sua produção: isto é, o Estado, as empresas, a ordem política e social. Em última instância, a própria sociedade civil. (LUZ, 2005, p. 43-44)

Para e epidemiologia, a doença não é estática, sendo assim, ela é um resultado de diversos fatores e circunstâncias vivenciadas ao longo da vida. Antropologicamente, não

existe uma sociedade onde a doença seja individualizada, quando se fala em um contexto de coletividade, a doença torna-se uma dimensão social. Por mais que ela seja individual e pessoal, ela vira um caso que influencia a comunidade de forma geral. Para conceituar **Adoecimento**, usaremos neste trabalho a definição de Assunção (2010), segundo ele a

noção de adoecimento está atrelada à percepção do próprio indivíduo a respeito de suas indisposições e padecimentos, e não apenas aos sinais e sintomas que indicam um diagnóstico médico preciso e classificado internacionalmente no código de doenças [...] Fatores culturais determinam quais sinais e sintomas serão percebidos como anormais pelo sujeito. (ASSUNÇÃO, 2010, p. 2)

Como última categoria a ser trabalhada no texto, ressalto o Capital Intelectual, que de acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), Stewart (1998) e Sveiby (2001) o termo está atrelado ao Capital Humano, Estrutural e de Marca. A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Schultz (1973) e tem como caracterização a concepção de que o conhecimento tem um valor econômico, portanto, o conhecimento tem uma condição produtiva, influenciando os modelos de produções e gestões de trabalho, gerando custos e taxas que advêm de investimentos e precisam demonstrar retorno lucrativo.

A dissertação é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizou fontes de levantamento distintas. A bibliográfica possibilita a identificação de informações contidas nos materiais, fazer relações entre as informações e dados obtidos e fazer uma análise com base nas informações e dados que os autores apresentam. Já a documental como há ausência de análise é possível analisá-los com base nos objetivos de seu plano de pesquisa, dependendo de como o documento é, é possível usar técnicas de análises sofisticadas para cada um tipo.

Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica tem uma natureza em fontes que são utilizados vários autores, já em relação a pesquisa documental, sua natureza tem fundamentações em materiais que não tem um tratamento de análise prévio.

Quanto ao problema de pesquisa, por ser qualitativa, é fundamentada em uma delimitação para que o pesquisador possa estreitar sua relação com o objeto e assim possa conseguir meios mais eficazes de analisar a investigação do objeto. Por ter um caráter bibliográfico e documental, ela tem um objetivo exploratório, pois visa aprimorar as ideias, de maneira flexível, levando em consideração as variações dos fatos estudados. É descritiva pois também visa estudar características de um determinado grupo (discentes) e destacar a relação entre variáveis, tais como dos rendimentos obtidos nas avaliações da CAPES.

O procedimento técnico é o delineamento, o qual reque um planejamento da pesquisa, separado em dois grupos, um que tem como fonte principal o “papel”, cujo dados são produzidos pelas pessoas (pesquisa documental e bibliográfica). Quanto a pesquisa bibliográfica, o método aplicado segue no padrão de usar os artigos científicos como fonte principal. E para a pesquisa documental, as fontes são arquivos de órgãos públicos (documento de primeira mão) e relatórios de domínio público de pesquisas aplicadas (documento de segunda mão).

Os documentos oficiais analisados para o desenvolvimento desta pesquisa foram: **1.** Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1975/1979; **2.** Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1982/1985; **3.** Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1986/1989; **4.** Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005/2010; **5.** Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020; **6.** Avaliação Quadrienal 2017 – 2020.

Para o levantamento foi feito com a coleta de artigos que abordassem a temática sobre as/quais situações de encontros que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* encontram durante sua formação, que foram publicados entre os anos de 2011 a 2021. O Estado do Conhecimento é uma ferramenta primordial para que a pesquisa seja elaborada, visto que é feito inicialmente um mapeamento para dimensionar o estudo que tem sido feito sobre a temática e que seja próximo ao objeto de investigação dessa pesquisa.

É a partir dessa catalogação do que já foi produzido, é que podemos pensar e discutir novas propostas para a investigação. Possibilitando novos caminhos e conhecimentos. Neste sentido, na realização deste levantamento, escolhemos três descritores, composto por combinações baseados na temática existente. Os descritores escolhidos para a pesquisa foram: **1.** pós-graduação *AND* adoecimento; **2.** pós-graduação *AND* saúde mental; **3.** estudantes *AND* pós-graduação.

O percurso metodológico ficou definido em 4 etapas, das quais inicia-se pela definição dos descritores, depois é definido os bancos de pesquisas, posteriormente é delimitado os critérios de seleção dos materiais e por fim, é feita a coleta dos materiais, nesse caso, a coleta de artigos.

Para Romanowski e Ens (2006) as revisões sistemáticas ou estado do conhecimento são processos que possibilitam a realização de “levantamentos que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área.” (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p. 40).

Outro objetivo permitido por esse tipo de revisão é o mapeamento, e visão geral sobre as temáticas que vem sendo desenvolvidas em determinada área, assim como, permitem acompanhar o processo evolutivo (ou lacunas existentes) das pesquisas nessas áreas ou assuntos. Rother (2007) destaca que esse modelo de revisão segue uma rigidez metodológica, o que enriquece o processo de investigação do pesquisador (ROMANAOWSKI E ENS, 2006; ROTHER, 2007).

Ferreira (2002) ressalta que usar os resumos como base central para o levantamento é válida, visto que são neles que constam uma parcela da história narrada pelos próprios pesquisadores sobre os resultados obtidos e acerca do seu próprio processo de produção acadêmica, que resultou para a finalização daquele trabalho. Ou seja, é considerado um gênero discursivo (neutro e estável) dentro da academia.

Seguindo as orientações propostas pelos autores citados, foi realizado o levantamento, posteriormente foi feita a leitura sistemática dos três eixos principais (título, resumo e palavras-chave) e por fim foi feita a análise crítica com base na teoria proposta por Norman Fairclough, onde o autor afirma que não há neutralidade no discurso e eles “[...] refletem ou representam entidades e relações sociais [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22)

A segunda seção visa apresentar todo o processo feito a partir do Estado do Conhecimento para a temática central abordada nesta dissertação, que são as barreiras e superações encontradas e vivenciadas pelos discentes pós-graduandos. A terceira seção visa abordar o tema em relação ao contexto histórico e implementação da pós-graduação no Brasil e o plano nacional de pós-graduação (2011-2021). A quarta seção vai expor todos os critérios e funcionalidade do sistema de avaliação da CAPES, a partir do processo de Avaliação Quadrienal (2017-2020). Para a penúltima seção, teremos as conclusões com base em toda a exposição e apresentações destacadas ao longo do texto. E por fim, as referências utilizadas na pesquisa.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: as produções acerca da saúde mental, adoecimento e limitações discentes durante o curso de pós-graduação *stricto sensu* dos últimos 10 anos (2011-2021)

Nesta seção o objetivo é mostrar o resultado do levantamento realizado nos diretórios do Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

O levantamento foi feito com a coleta de artigos que abordassem a temática sobre as/quais situações de enfrentamentos que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* encontram durante sua formação, que foram publicados entre os anos de 2011 a 2021.

O Estado do Conhecimento é uma ferramenta fundamental para que a pesquisa seja elaborada, visto que é feito inicialmente todo um mapeamento para dimensionar o estudo que tem sido feito sobre a temática e que seja próximo ao objeto de investigação dessa pesquisa.

A partir dessa catalogação do que já foi produzido é que podemos pensar e discutir novas propostas para a investigação. Possibilitando novos caminhos e conhecimentos. Neste sentido, na realização deste levantamento, escolhemos três descritores, composto por combinações baseados na temática existente. Os descritores escolhidos para a pesquisa foram: **1.** pós-graduação *AND*³ adoecimento; **2.** pós-graduação *AND* saúde mental; **3.** estudantes *AND* pós-graduação.

Tabela 1 – Combinação de descritores

1ª Combinação de Descritores	pós-graduação <i>AND</i> adoecimento
2ª Combinação de Descritores	pós-graduação <i>AND</i>saúde mental
3ª Combinação de Descritores	estudantes <i>AND</i> pós-graduação

Fonte: Própria autora, 2022.

O percurso metodológico ficou definido em 4 etapas, que são: **1.** Definição dos descritores; **2.** Definição dos bancos de pesquisas; **3.** Definição de critério para seleção de material; **4.** Coleta do material. Foi feita uma revisão com base na definição proposta por Romanowski e Ens (2006).

³*AND* é uma palavra de língua inglesa que significa “e”.

Uma das possibilidades em se fazer esse tipo de pesquisa é que podemos mapear e ter uma visão geral acerca das temáticas que vem sendo desenvolvidas em determinada área, assim como, permitindo acompanhar o processo evolutivo (ou lacunas existentes) das pesquisas nessas áreas ou assuntos. Rother (2007) destaca que esse modelo de revisão segue uma rigidez metodológica, o que enriquece o processo de investigação do pesquisador. (ROMANAOWSKI E ENS, 2006; ROTHER, 2007)

De acordo com Marosini e Fernandes (2015) o estado do conhecimento pressupõe a utilização de elementos em etapas para o processo de pesquisa que são definidos da seguinte forma

[...] análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; – Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; – Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); – Identificação de fontes e constituição do corpus de análise (p.112).

Cardoso, Alarcão e Celorico (2010) destacam que o trabalho do pesquisador em conferir o que já foi produzido sobre determinado assunto é indispensável, segundo eles “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura” (CARDOSO, ALARCÃO e CELORICO, 2010, p. 7).

Para Ferreira (2002) o uso de resumos como peça central para o levantamento bibliográfico é válido e recomendável, visto que são neles que constam uma parcela da história narrada pelos próprios pesquisadores sobre os resultados obtidos e acerca do seu próprio processo de produção acadêmica, que resultou para a finalização daquele trabalho. Ou seja, é considerado um gênero discursivo (neutro e estável) dentro da academia.

Para a autora citada acima o resumo tem “a finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica.” (FERREIRA, 2002. p. 262). E usar os resumos como critérios de seleção de material é levar em consideração a estruturação deles, pois são neles que encontramos informação gerais e essenciais dos trabalhos. De acordo com Garrido (1979) os resumos devem ser compostos de

objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais. (GARRIDO, 1979. p.5)

Seguindo as orientações propostas pelos autores citados, foi realizado o levantamento e posteriormente foi feita a leitura sistemática dos três eixos principais (título, resumo e palavras-chave) e por fim foi feita a análise crítica com base na teoria proposta por Norman Fairclough, onde o autor afirma que não há neutralidade no discurso e eles “[...] refletem ou representam entidades e relações sociais [...].” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22)

Os resultados obtidos a partir desse mapeamento totalizam a quantia de 26 artigos, sendo esse, o resultado após a aplicação dos critérios criados para filtrar a quantidade de resultados. Os critérios estabelecidos para a filtragem foram artigos publicados nos últimos 10 anos (2011-2021), em português, inglês e/ou espanhol e revisados por pares. Para o critério de coleta, foi levado em consideração os resumos, que contivesse os descritores entre o texto ou que abordasse a temática pesquisada, conforme é mostrado na tabela a seguir.

Tabela 2 – Quantidade de artigos selecionados

Produções	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
LILACS	-	-	01	01	01	02	01	02	-	01	01	10
SciELO	-	-	01	-	01	-	-	01	02	-	01	06
Periódicos Capes	-	-	-	-	-	-	-	01	02	03	04	10
Total = 26												

Fonte: Própria autora, 2021.

Para organizar a pesquisa, foi criado tabelas de cada diretório analisado, o primeiro a ser usado como ferramenta de busca foi o LILACS, e a organização foi feita de acordo com o que mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Quantidade de artigos selecionados no diretório LILACS

DESCRIPTORES	NÚMERO INICIAL	NÚMERO APÓS FILTROS	NÃO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	SELECIONADOS	DUPLICADOS	FINAL
Pós-graduação AND adoecimento	27	-	26	1	-	1
Pós-graduação AND saúde mental	44	-	44	0	1	0
Estudantes AND	918	-	909	9	2	9

pós-graduação						
---------------	--	--	--	--	--	--

Fonte: Própria autora, 2021.

De acordo com os resultados evidenciados no quadro 1, podemos ressaltar que na plataforma LILACS, quando foi usado a primeira combinação os resultados iniciais mostraram um total de 27 artigos e foi selecionado somente 1. É importante destacar que nesse diretório não há a possibilidade de filtrar os artigos usando as predefinições já citadas, o filtro foi feito a partir das leituras dos resumos, que ocorre durante coleta dos materiais. Para a segunda combinação, os resultados preliminares foram de 44 artigos e nenhum artigo foi selecionado. Na terceira combinação, os resultados mostraram o total de 918 artigos e ao final foram coletados somente 9 artigos.

O segundo diretório a ser utilizado como ferramenta de levantamento de artigos foi o SciELO, apresentado a seguir.

Quadro 2 – Quantidade de artigos selecionados no diretório SciELO

DESCRITORES	NÚMERO INICIAL	NÚMERO APÓS FILTROS	NÃO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	SELECIONADOS	DUPLICADOS	FINAL
Pós-graduação AND adoecimento	11	10	10	0	-	0
Pós-graduação AND saúde mental	37	19	17	2	-	2
Estudantes AND pós-graduação	178	124	119	5	5	5

Fonte: Própria autora, 2021

Já a busca na plataforma da SciELO obteve os seguintes resultados, para a primeira combinação apareceram 11 artigos, após os filtros restaram 10 e ao final nenhum foi selecionado, pois não contemplava em seu resumo os critérios preestabelecidos. Para a segunda combinação, o resultado preliminar foi de 37 artigos, após a utilização de filtros, restaram 19 e foram selecionados 2. Para a terceira e última combinação, o resultado inicial

foi de 178, após os filtros o número caiu para 124 e ao final foram selecionados apenas 5 trabalhos.

Por último, foi aplicado as combinações já citadas no Periódicos da CAPES, o qual apresentou uma série de problemas e inconsistências, prejudicando o levantamento de artigos publicados neste diretório, os que foram retirados da plataforma para análises estão dentro da tabulação feita, como mostra o quadro abaixo.

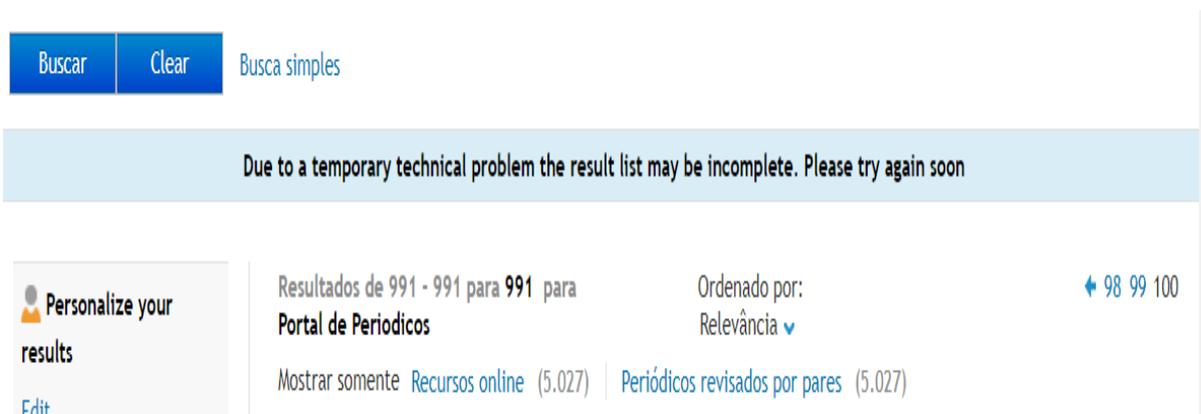
Quadro 3 – Quantidade de artigos selecionados no diretório Periódicos CAPES/MEC

DESCRITORES	NÚMERO INICIAL	NÚMERO APÓS FILTROS	NÃO ATENDEU AOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	SELECIONADOS	DUPLICADOS	FINAL
Pós-graduação AND adoecimento	1.776	769	768	1	2	1
Pós-graduação AND saúde mental	9.641	5.027	-	2	1	2
Estudantes AND pós-graduação	13.414	5.645	-	7	6	7

Fonte: Própria autora, 2021

Nos Periódicos da CAPES/MEC iniciou-se pela combinação pós-graduação *AND* adoecimento, apareceram inicialmente 1.776 resultados, após a aplicação dos filtros o resultado obtido diminuiu para 759 artigos e ao final foi selecionado somente 1. Utilizando a segunda combinação, pós-graduação *AND* saúde mental, o resultado inicial foi de 9.641 trabalhos, após aplicação dos filtros o resultado reduziu para 5.027 e desses, foram selecionados apenas 2 artigos. E na última combinação, estudantes *AND* pós-graduação, foi obtido inicialmente 13.414 resultados, após os filtros caíram para o total de 5.645 e foram selecionados o total de 7 artigos.

Vale ressaltar que a plataforma citada acima tem uma problemática quanto ao levantamento de artigos, pois se o número de resultados for superior a 1000 não tem como continuar a coleta de artigos, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 1 – Aviso de erro que aparece na plataforma de busca do Periódicos CAPES

Fonte: Própria autora, 2021.

Como podemos observar, ao chegar na página de número 100 (que corresponde ao resultado de 991 – 1000 artigos) o site não avança e impossibilita um levantamento mais detalhado. Foi o que ocorreu nas duas últimas combinações (pós-graduação *AND* saúde mental e estudantes *AND* pós-graduação), que ultrapassaram a quantidade de 1000 artigos e não houve a possibilidade de avançar as páginas, encerrando a coleta no número máximo de exibição e artigos, que é de 1000. Ao chegar na última página disponível aparece um aviso com a seguinte mensagem: “devido a um problema temporário técnico, a lista de resultados pode estar incompleta. Por favor, tente novamente em breve”.

A seguir, apresentaremos um quadro descritivo contendo os artigos selecionados, onde constam o(os) autor(es), instituição vinculada, ano de publicação e qualis da revista.

Quadro 4 – Caracterização dos artigos selecionados

AUTOR(ES)	IES	QUALIS	ANO
CESAR, F.C.R. SOUSA, E.T. RIBEIRO, L.C.M. OLIVEIRA, L.M.A.C.	Universidade Federal de Goiás	B1	2018
PINZÓN, J.H. SANCHEZ, G.M. MACHADO, W.L.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	A2	2020

OLIVEIRA, M. Z.			
ABREU, E.K.N. MARCON, S.R. ESPINOSA, M.M. KOGIEN, M. VALIM, M.D. NASCIMENTO, F.C.S.	Universidade Federal do Mato Grosso	A2	2021
GALDINO, M.J.Q. MARTINS, T.M. RIBEIRO, R.P. SCHOLZE, A. R. TSUKAMOTO, S.A.S. FERNANDEZ, M.C. HADDAD, L.	Universidade Estadual do Norte do Paraná Universidade Estadual de Londrina	B1	2018
TEIXEIRA, C.N.G. RODRIGUES, M.I.Q. SILVA, P.G.B. FROTA, M.M.A. ALMEIDA, M.E.L.	Universidade Federal do Maranhão Universidade Federal do Ceará	C	2017
SOUZA, J.A. FADEL, C.B. FERRACIOLI, M.U.	Universidade Estadual de Ponta Grossa	B3	2016
GALDINO, M.J.Q. MARTINS, J.T. FERNANDEZ, M.C. HADDAD, L. ROBAZZI, M.L.C.C. BIROLIM, M.M.	Universidade Estadual do Norte do Paraná Universidade Estadual de Londrina Universidade de São Paulo	A3	2016
SANTOS, A.S. PERRONE, C.M. DIAS, A.C.G.	Universidade Federal de Santa Maria	A2	2015
MENDES, V. R. IORA, J.A.	Universidade Federal de Pelotas Universidade Federal de Santa Maria	B2	2014
FARO, A.	Universidade Federal de Sergipe	A1	2013
FARO, A.	Universidade Federal de Sergipe	A1	2013
CESAR, F.C.R. OLIVEIRA, L.M.A.C.	Universidade Federal de Goiás Universidade Federal de Jataí	A2	2021

RIBEIRO, L.C.M. ALVES, A.G. MORAES, K.L. BARBOSA, M.A.			
COSTA, E.G. NEBEL, L.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Católica de Pelotas	A1	2018
REDEL, E. MARTINY, F. GARCIA, A.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Universidade Federal da Integração Latino- Americana Universidade de São Paulo	A1	2019
MAURENTE, V.S.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A4	2019
GALVAN, T.C. BRANCO, G.M. SAURIN, T.A.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	B2	2015
LIMA, A.I.B. OLIVEIRA, E.C. OLIVEIRA, A.B.F.	Universidade Estadual do Ceará	B2	2020
ESTÁCIO, L.S.S. ANDRADE, W.G.F. CUNHA, C.J.C.A	Universidade Federal de Santa Catarina	A2	2019
CUNHA, C.J.C.A. TIBÃES, H.B.B. BRITO, M.J.M.	Universidade Federal de Minas Gerais Instituto Superior de Educação Ibituruna	A2	2020
SANTOS, M.M.S. SAMPAIO, J.M.F. BRITO JÚNIOR, F.E. LIMA JÚNIOR, J.C.C. SANTOS, S.M.S. SILVA, S.M. PEREIRA, T.C. DUARTE, I.G.T. SIEBRA, F.L. PEREIRA, G.F. PEREIRA, D.F.	Universidade Regional do Cariri Faculdade de Juazeiro do Norte Universidade Federal de Campina Grande Universidade de Fortaleza	A3	2020
ZANCAN, R.K. MACHADO, A.B.C. BOFF, N. OLIVEIRA, M.S.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	-	2021

SILVA, P.F. SILVA JÚNIOR, A.F.C. ALBUQUERQUE, D.S.	Universidade de Pernambuco	A3	2021
SOUZA, M.B.C.A. CAVALCANTI, H.T.S. CAVALCANTE, C.E.	Universidade Federal da Paraíba Universidade Federal de Alagoas	C	2018
PEREIRA, V.H. CUNHA, J.V.A. AVELINO, B.C. CORNACCHIONE JÚNIOR, E.B.	Universidade Federal de Minas Gerais Universidade de São Paulo	A2	2021
MEURER, A.M. SOUZA, A.N.M. COSTA, F.	Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Federal do Paraná	A2	2019
COMIN, F.S. PATIAS, N.D. COZZER, A.J. FLORES, P.A.W. VON HOHENDORFF, J.	Universidade de São Paulo Universidade Federal de Santa Maria Faculdade Meridional	A2	2021
TOTAL: 26			

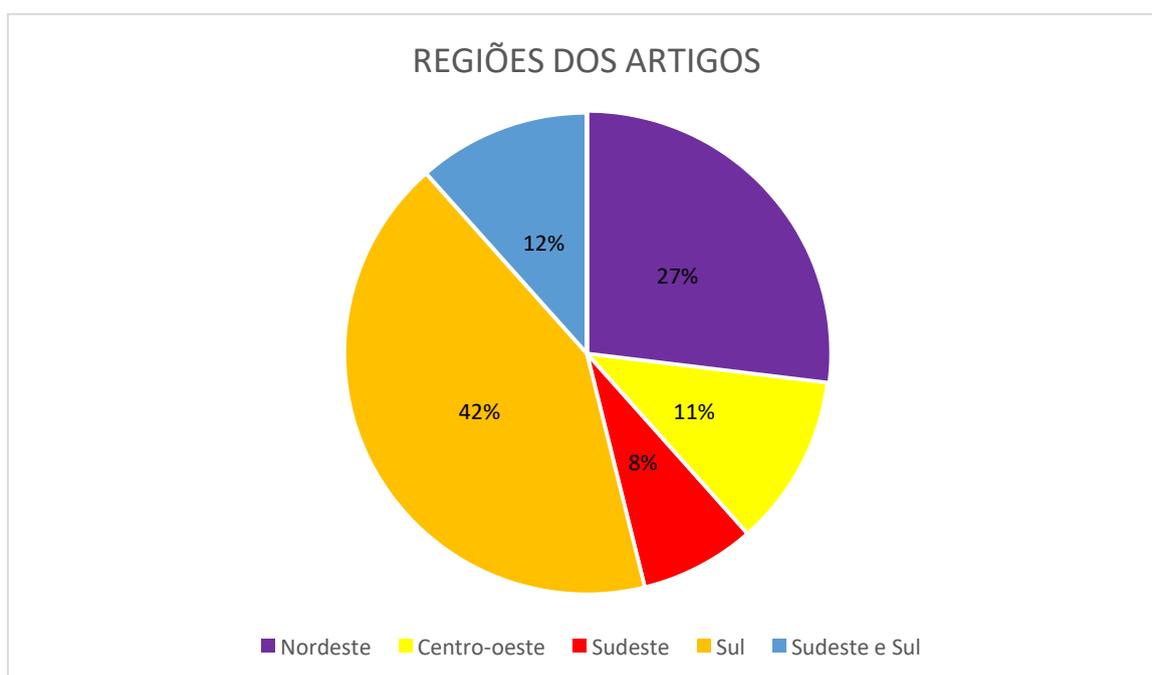
Fonte: Própria autora, 2021.

Após a leitura dos artigos, foi elaborado uma ilustração que expõe os principais pontos destacados em relação as barreiras encontradas pelo discente-pesquisador durante seu curso em nível de pós-graduação. Para a criação da ilustração, foi utilizado um programa de recurso visual *on-line* comumente conhecido como Nuvem de Palavras, o qual produz imagens a partir de palavras preenchidas em determinadas caixas.

O funcionamento deste recuso é inicializado pela identificação de palavras (singular e plural), frases, palavras parecidas com o objetivo de agrupá-las em uma única palavra e a cada vez que ela aparece como “mais citada” há um destaque no tamanho das letras, para destacar que aquelas palavras foram citadas muitas vezes. como pode ser visualizado na imagem abaixo.

Outro ponto de destaque que podemos ressaltar desse levantamento é em relação as origens das pesquisas realizadas. Grande parte se concentra em uma determinada região do País (Sul). O que chama atenção é a ausência de uma região brasileira (Norte), cujo não apareceu nenhum resultado sobre qualquer pesquisa relacionado a temática investigada. Observe na figura a seguir.

Gráfico 1 – Regiões das IES vinculadas aos artigos selecionados



Fonte: Própria autora, 2021.

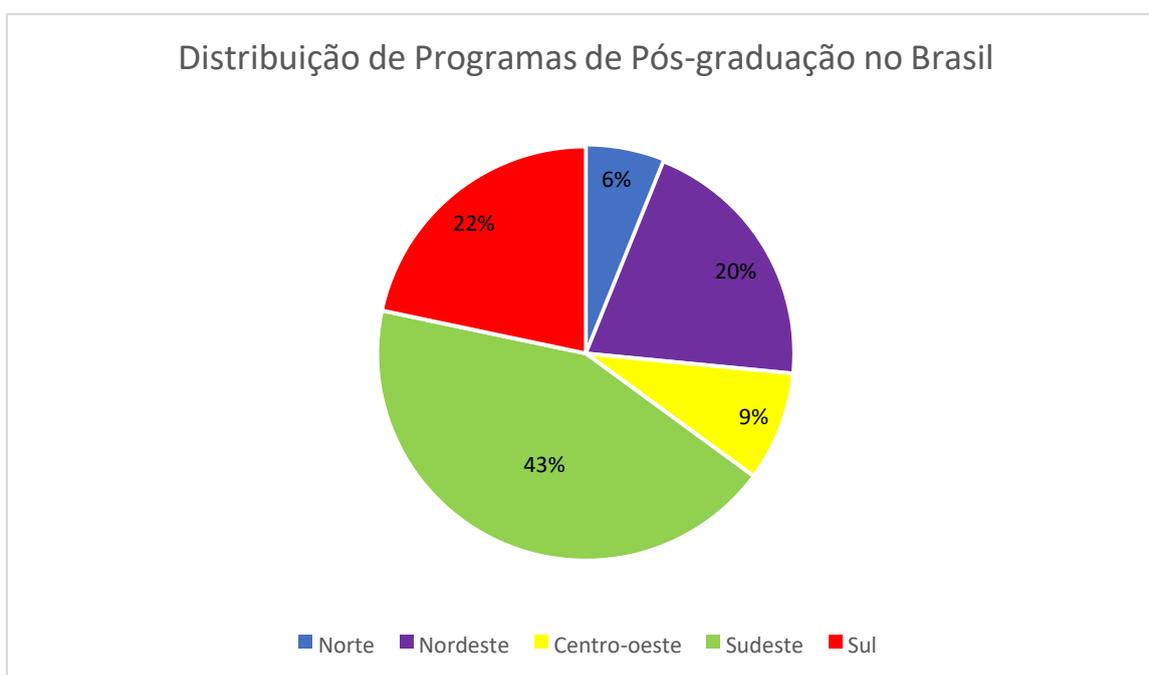
Como podemos observar na figura acima, quase 42 % dos artigos publicados sobre a temática no Brasil, são vinculados a instituições pertencentes somente a região Sul. Já a região Sudeste publica sozinha a quantia de 8% das publicações. Se for levando em consideração as publicações feitas em regime de colaboração entres instituições, a soma do montante de publicações pelas regiões Sul e Sudeste juntas chegam a um total de 12%. Em segundo lugar com mais publicações por área temos a região Nordeste, que concentra 25 % dos artigos selecionados vinculados às suas IES. A região Centro-oeste é concentra o total de 11% de trabalhos produzidos.

Destaco que a partir dessa amostragem de resultados, a falta de trabalhos produzido pela região Norte. Salientando a falta de pesquisa sobre essa temática e o quanto se faz

necessário um maior número de estudos que investiguem o assunto na nossa região e em nossas Instituições de Ensino Superior.

Ressalto que a distribuição de PPGs no país é muito desigual, de acordo com a figura a seguir, podemos notar que a maior concentração de PPGs são situadas em regiões específicas do Brasil.

Gráfico 2 – Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil



Fonte: GEOCAPES. Própria autora, 2021.

De acordo com as informações contidas no Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES, há uma desigualdade muito significativa em relação as distribuições de PPGs no país.

Em 2020 a região Sudeste contava com o total de 1.971 Programas de Pós-graduação, sendo seguida pela região Sul, que detém 988 PPGs, em seguida a região Nordeste que concentra a totalidade de 933 programas, seguidamente temos a região Centro-oeste com o montante de 390 programas, por último temos a região Norte com apenas 277 programas de pós-graduação. Ou seja, quando comparados as quantidades de publicações por regiões ou por vínculos de IES, as probabilidades de determinadas regiões terem mais trabalhos e mais pesquisas realizadas se dá pela maior quantidade de PPGs pertencentes a essas regiões.

2.1 A saúde como fator de risco durante o processo de especialização em pós-graduação *stricto sensu*

O ambiente acadêmico tem sido cenário e lócus de pesquisas recentes, isso é refletido na quantidade de estudos que abordam temáticas acerca de adoecimentos nas IES. Os públicos mais estudados são o de docentes, autores (OLIVEIRA, PEREIRA e LIMA, 2017; FORATTINI e LUCENA, 2015; PENTEADO e SOUZA, 2019; PIZZIO e KLEIN, 2015) que estudam a respeito dessa temática, apontam diversos fatores que levam os professores a um nível de adoecimento.

No que se refere aos estudantes de graduação, os estudos publicados (VENTURA, 2018; SANTOS, 2018; PINTO, 2021; DE SOUZA, 2020) também enfatizam e destacam os obstáculos enfrentados pelos alunos durante seu curso acadêmico.

Em nosso programa de pós-graduação (PPGED/ICED/UFPA/Belém) temos alguns trabalhos que discutem a respeito do adoecimento nesses dois públicos-alvo citados acima, destacarei cada um dos trabalhos que abordam essa temática e que constam no banco de teses e dissertações virtuais do site do PPGED.

Quadro 5 – Produções científicas realizadas no PPGED/UFPA relacionado a temática de saúde, adoecimento ou mal-estar docente e discente

TIPO DE TRABALHO	AUTOR	TÍTULO	ANO
Dissertação	Maria Izabel Alves dos Reis	GESTÃO, TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque.	2009
Dissertação	Andréa Lobato Couto	ADOECIMENTO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	2019
Dissertação	Márcia Helena Gemaque de Souza	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A REPERCUSSÃO NA SAÚDE DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2017
Dissertação	Andréa Cristina Cunha Solimões	IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO SOBRE A SAÚDE DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2015
Tese	Sérgio Bandeira do Nascimento	BIOPOLÍTICAS DE SAÚDE MENTAL, PODER DISCIPLINAR PSIQUIÁTRICO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS INTERNADAS COMO LOUCAS	2015
Tese	Maria Izabel Alves dos Reis	O ADOECIMENTO DOS TRABALHADORES DOCENTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELÉM-PARÁ	2014

Tese	Raimundo Sérgio de Farias Junior	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E O ADOECIMENTO DOCENTE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS/MERCANTIS	2014
------	----------------------------------	--	------

Fonte: Própria autora, 2022.

Com base no quadro apresentado acima, é notório que não há qualquer pesquisa no PPGED/UFPA, campus Belém, relacionado as condições que acometem o discente de pós-graduação, sejam por fatores de adoecimento, mal-estar, sofrimento ou qualquer outro motivo que possa levar esse aluno a uma situação de dificuldade de permanência no ambiente acadêmico e no curso.

Notícias recentes e já citadas na introdução deste trabalho expõe o quão sério é esse assunto em relação a pós-graduação, principalmente nos cursos (mestrado, doutorado e pós-doutorado) de longa duração como os *stricto sensu*, que levam em média de 24 a 30 meses mestrado e 48 a 60 meses doutorado de duração.

Sotério e Hafiz (2020) revelam que a depressão e a ansiedade têm um índice elevado em alunos de pós-graduação, eles têm seis vezes mais propensão de desenvolver ansiedade e depressão que o resto da população como um todo.

Um dos pontos destacados pelas que as autoras na notícia vinculada através da Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, é em relação a transição da graduação para uma pós-graduação serem ambientes muito distintos.

Outro ponto destacado pelas autoras é quanto a remuneração, por exemplo, quando há remuneração via agência de fomento, o(a) discente é tratado como bolsista, no entanto, é cobrado como um funcionário, devido ao alto número de cobranças, metas, produções etc. Mas em nenhum momento ele tem vínculo empregatício com a IES. Ele não tem carteira assinada e nem é atendido conforme as leis trabalhistas para ser cobrado de tal forma. Isso é um fator que afeta a saúde mental desse aluno(a)-bolsista.

Moraes et al. (2021) relata que os discentes enfrentam desafios na pós-graduação, entre eles o estresse, ansiedade e depressão são as queixas mais recorrentes vindas dos(as) alunos(as). Ainda de acordo com a notícia, o ambiente acadêmico é o causador de sofrimentos mentais entre esses discentes.

O espaço acadêmico é uma parte de um ambiente mais amplo, como o social. O adoecimento (mental, emocional ou físico) faz parte da realidade da sociedade de modo geral e a academia propende a refletir esse fato que acomete a estrutura social como um todo.

Recentemente uma pesquisa realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPgECi), vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) expôs que mais de 9 mil estudantes de pós-graduação abandonaram os cursos num período de 8 anos (2010-2018). Sobre a causa que levou a essa evasão, a pesquisa evidencia que há diversos fatores contribuintes para essa motivação, de adaptação ao curso a questões de saúde.

No que concerne à saúde, os dados revelam que quadros de ansiedade (28%) e depressão (39%) são os que mais se destacam nas razões dadas por esses discentes para o abandono do curso. E o que desencadeou tais transtornos, de acordo com a pesquisa, é a pressão para cumprimento de prazos e excessivas atividades acadêmicas para dar conta. (GIORDANI, 2022).

Em julho de 2022, foi noticiado que um aluno de graduação cometeu suicídio em decorrência de uma atividade de avaliação (apresentação do trabalho de conclusão de curso) da universidade. E isso acendeu (novamente) um alerta sobre a questão de adoecimento dentro dos espaços acadêmicos, que não tem afetado somente o segmento docente, mas também tem afetado os discentes, sejam de graduação e de pós-graduação. (VOZ DA BAHIA, 2022).

É frisado na notícia que não é apenas a universidade que leva a esse nível de adoecimento e sofrimento, é necessário levar em consideração outros fatores (cultural, social, genético, entre outros). Contudo, tem algo de muito errado acontecendo nesse ambiente, pois o aumento desses (adoecimento e suicídio) casos tem tornando-se cada vez mais comum.

2.2 As limitações e barreiras encontradas nos cursos de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*

As barreiras e limitações são de múltiplas origens, podem ser em relação a idade que se inicia a pós, em relação a adaptação a esse ambiente, dilemas pessoais, demandas financeiras, e muitos outros fatores que existem antes do ingresso do(a) discente ingressar em um curso de PG. No entanto, não há como negar que no decorrer da formação em nível de pós-graduação problemas, obstáculos e adversidades irão surgir, a vida é feita desses

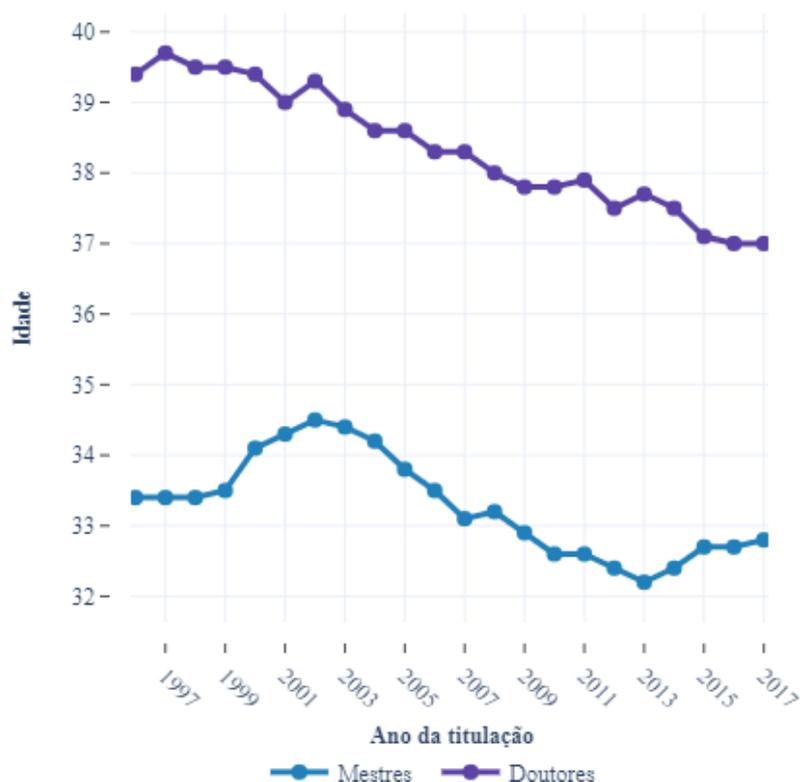
empecilhos. A grande questão neste trabalho é salientar quais são essas principais limitações que tem dificultado a jornada desses discentes-pesquisadores e apontar a forma como elas podem se manifestar ao longo do processo formativo.

Sampaio (2022) aponta a idade como uma razão que causa um certo desafio ou obstáculo para quem decide cursar a pós-graduação, segundo a autora a maturidade na pós-graduação é um reflexo de fatores como a necessidade de um emprego fixo, demandas domésticas ou familiares e a própria falta de tempo, que levam os indivíduos a postergarem sua formação em nível PG *stricto sensu*.

Um dos destaques que pode ser feito em relação a essa informação citada é que as mulheres são as mais atingidas quando levamos em consideração o fator idade (maturidade). No percurso formativo feminino as necessidades, principalmente, do lar e da família são as principais causas de adiamento ou até mesmo suspensão de suas formações.

Segundo o levantamento feito pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) em 2019, durante o ano de 2017 foi da faixa etária de 33 a 39 anos de idade, para uma formação em nível de mestrado e doutorado é uma idade tida como elevada, se considerarmos que quanto mais cedo é feita a formação e a titulação conquistada, maior será a quantidade de anos voltada para a contribuição na pesquisa, desenvolvimento, ensino e nas demandas produtivas referentes a esse espaço.

Figura 3 – Idade na titulação de mestres e doutores no Brasil de 1997 -2017



Fonte: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2019.

De acordo com a figura acima, podemos notar que apesar de ainda estarem recebendo as titulações (doutorado) após os 35 anos, entre 1997 e 2017 houve uma pequena diminuição da faixa etária, com uma diferença de dois anos, onde os que antes formavam com 39 anos ou mais, estão formando com 37 anos aproximadamente.

Em relação às titulações por idade em níveis de mestrado, há uma constância de 1997 a 1999 na faixa etária de 33 a 34 anos, com uma elevação significativa no período de 2001 a 2007, atingindo a aproximadamente os 35 anos. Entre 2009 a 2013 a queda é de grande relevância, expressando a titulação atingindo indivíduos de até 32 anos, porém houve novamente uma crescente a partir de 2014 até 2017, onde a média de idade dos mestres formados eram de 33 anos.

A idade como obstáculo no processo formativo é uma realidade, no entanto, a idade em que um(a) aluno(a) ingressa nos cursos de pós-graduação são significativas quanto ao se processo de formação em virtude de uma longa experiência trazida da sua trajetória individual vivenciada.

Alunos(as) que ingressam logo após sua formação na graduação, não tem tantas vivências de campo, quando se comparado a um aluno que adentrou com uma certa idade e que já possui mais de 15 anos de trabalho na sua área de formação inicial. As contribuições para a pesquisa são completamente diferentes.

Entretanto, alunos que saem direto da graduação, e que passaram pela experiência de iniciação científica como bolsista de PIBIC ou Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) tendem a ter uma melhor adaptação a esses ambientes pois já experienciaram, minimamente, as demandas em relação a prazos, pesquisas, escrita e métodos científicos mais atualizados, ou seja, ele já vem criando certas habilidades que são úteis nos ambientes da pós-graduação.

Já um(a) aluno(a) que ingressou após anos longe da academia, enfrentam problemas mais pontuais, como a questão da adaptação em um meio acadêmico-científico. Mas, ele traz consigo, muitas colaborações das experiências colecionadas durante anos de trabalho na área, que ajudam a elucidar muito melhor os objetos de pesquisas que ele vai investigar. Essas pesquisas tendem a ter uma aproximação muito interessante entre o pesquisador e o objeto investido, dando um olhar diferenciado na produção e resultado do trabalho.

De acordo com Cesar et al. (2018) podemos dividir em três campos principais os estressores⁴ que causam problemáticas durante o percurso formativo, que são de origens pessoais, atividades relacionadas a academia e relacionamento interpessoal, conforme os dados apresentados, é estimado que entre 30% a 90% dos discentes notam algum estressor (causa, fator) resultante do seu processo formativo em nível de pós-graduação. E isso gera um prejuízo durante o curso, levando a possível quadro de adoecimento (mental e/ou físico) e até mesmo o trancamento ou abandono do curso.

Para Pinzón et al. (2020) as barreiras encontradas apresentam questões de transtornos como depressão, ansiedade e até mesmo ideação suicida, isso é apontado pelos discentes como razões dos obstáculos apresentados na PG para esse em decorrência das altas exigências e cobranças em participação de eventos, produções escritas, publicações em revistas, periódicos e evento conceituadíssimos na área, e ainda ter que dar conta da sua pesquisa em si, e dos problemas que vão aparecer no desenvolver do estudo.

⁴Termo introduzido por Hans Selye, médico Austríaco-Húngaro, na área da saúde. O conceito estresse (e derivado como estressores) foi adotado por ele a partir da observação feita de como o corpo reagia a determinados fatores de influências externas. Essas respostas fisiológicas ele definiu como Síndrome de Adaptação Geral (SAG), com isso temos o que conhecemos, hoje, como “agentes estressores” que nada mais são do que fatores capazes de produzir estresse no organismo.

Segundo Abreu et al. (2021) as peculiaridades pertencentes ao universo da PG, a partir das demandas geradas por esse espaço, influenciam a vida dos discentes “predispondo ao sofrimento psíquico e adoecimento mental” (ABREU *at al.*, 2021, p. 2). Essa predisposição gera um risco de suicídio durante os cursos de PG, que são resultantes de diversas situações.

A discussão sobre os riscos de suicídio não se limita somente ao ato da morte desse discente. O comportamento suicida gera uma preocupação, ele engloba eventos como a ideação, a tentativa e o ato propriamente dito. Bruns e Letcher (2018) evidenciaram em sua pesquisa, desenvolvida nos Estados Unidos, que aproximadamente 20% dos discente de PG tendem ao risco de suicídio, de modo autoinfligido.

Galdino et al. (2018) revelam em sua pesquisa a qualidade de vida dos discente é comprometida em detrimento das demandas acarretadas pela academia durante a formação continuada, segundo o estudo as necessidades da pós compromete áreas do bem estar desses indivíduos, os desempenhos deles em relação “[...] *ao estudo, trabalho e família podem estar vinculados às menores médias de satisfação com sono e repouso, energia e fadiga, atividade sexual, participação em oportunidades de lazer e sentimentos positivos (aproveitar a vida).*” (GALDINO et al., 2018. p. 5) são comprometidos de forma negativa.

Outro fator que afeta os discentes e a formação deles é a insuficiência de bolsas de pesquisas. Teixeira et al. (2017) ressalta a insatisfação dos estudantes em relação a falta de bolsas e de como essa insuficiência afeta seu processo formativo. Conforme os dados estatísticos da Plataforma Sucupira, em 2020 a quantidade de alunos matriculados em mestrado acadêmico era de mais de 136 mil estudantes, desse montante 60,2% estavam matriculados na rede federal de ensino, 24,3% na rede estadual e 15% na rede privada.

Quanto ao doutorado acadêmico, o total de matriculados chega a mais de 124 mil estudantes, 59,6% deles estão na rede federal, 27,8% na rede estadual e 12,4% têm matrículas ativas na rede privada.

Em contrapartida, a distribuição de bolsas de estudos não é suficiente para a quantidade de alunos matriculados a nível nacional. E a tendência é a diminuição de concessão de bolsas cada vez mais. Abaixo apresentaremos a concessão de bolsas de pós-graduação no Brasil nos últimos 10 anos (2010-2020).

Tabela 3 – Concessão de bolsas de pós-graduação da CAPES no Brasil

<i>ANO</i>	<i>MESTRADO</i>	<i>DOUTORADO</i>
2010	33.357	21.941
2011	41.054	26.108
2012	43.591	27.589
2013	45.754	32.111
2014	48.113	39.954
2015	49.353	42.779
2016	47.830	43.188
2017	47.510	44.316
2018	47.478	44.530
2019	44.232	43.327
2020	46.105	43.497

Fonte: GEOCAPES, 2020.

Como podemos observar, a quantidade de bolsas teve uma diminuição entre os anos de 2018 para 2020, começando pela diminuição nas bolsas ofertadas para o mestrado e em sequência as diminuições nas bolsas de doutorado e pós-doutorado.

Em 2020, a distribuição orçamentária anual da CAPES para o investimento de bolsas e fomentos teve o orçamento de R\$ 2.855.371,057 bilhões de reais, o que representa uma queda quando comparado aos investimentos recebidos nos anos anteriores como poderá ser observado na tabela abaixo.

Esses cortes recentes e abruptos nas bolsas e fomentos são resultantes da crise política e econômica que o país enfrenta. Os orçamentos voltados para a educação sofreram fortes declínios. E isso reflete no processo formativo dos discentes de PG (MAUÉS E BASTOS, 2017; (MACIEL, LIMA E GIMENEZ, 2016).

Vale lembrar que no Governo de Michel Temer, foi aprovada a Emenda Constitucional EC N° 95/2016, na qual estabeleceu um Novo Regime Fiscal (NRF) que limita gastos por até 20 exercícios financeiros, ou seja, 20 anos. Essa EC afeta diretamente as despesas primárias, que são gastos do governo para melhorar a qualidade de serviços prestados a população, entre as principais despesas primárias temos a saúde e a educação.

Tabela 4 – Evolução orçamentária anual da CAPES em bolsas e fomento

ANO	VALORES
2010	1.445.097,178
2011	1.698.176,608
2012	2.139.703,01
2013	2.649.407,518
2014	2.880.890,929
2015	3.163.092,242
2016	3.145.752,975
2017	3.269.746,31
2018	3.443.256,42
2019	3.115.282,854
2020	2.855.371,057

Fonte: GEOCAPES, 2020.

Os valores inicialmente vinham crescendo de forma gradual desde 2010. Desses valores, o montante repassado para as bolsas de pesquisa é apenas de R\$ 94.883 milhões de reais, sendo distribuídos da seguinte forma, para o mestrado o valor repassado é de R\$ 43.497 milhões de reais, para o doutorado R\$ 46.105 milhões de reais e para o pós-doutorado o valor é de R\$ 5.281 milhões de reais. (GEOCAPES, 2020).

A Portaria Conjunta Nº - 1, de 28 de março de 2013 que autorizou o reajustou de valores das bolsas de pesquisas da CAPES e do CNPQ, definiu em seu documento que agora para o nível de mestrado o valor das bolsas concedidas seria de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais), R\$ 2.200,00 (dois mil e duzentos reais) no nível de doutorado e R\$ 4.100,00 (quatro mil e cem reais) no nível de pós-doutorado.

Não há um reajuste nos valores das bolsas de pesquisas há 9 anos. Não há previsão de mudanças significativas nos investimentos para a educação e ciência, principalmente, ao relembrar da aprovação da EC 95/2016 que limita o teto de gastos.

2.3 A contribuição do levantamento junto ao banco de dados dos periódicos da LILACS, PERÍODICOS CAPES e SCIELO para a definição do objeto da pesquisa

No propósito de evidenciar as barreiras, enfrentamentos e superações durante e o processo de formação continuada de profissionais de todas as áreas de conhecimento, fomos

instigados a saber sobre os conhecimentos já construídos e produzidos a respeito da temática abordada nesta dissertação, que perpassa pelos tópicos de adoecimento, saúde e outros fatores limitadores que cercam os indevidos que almejam cursar ou já cursam uma pós-graduação.

Como a pesquisa é predominantemente bibliográfica, é pertinente enfatizar que ela “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 38).

Minayo (1994) frisa que todo objeto de pesquisa tem particularidades, principalmente as de origem qualitativa, segundo a autora ele é

- a) é **histórico** – está localizado temporalmente, podendo ser transformado;
- b) possui **consciência histórica** – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas;
- c) apresenta uma **identidade com o sujeito** ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele;
- d) é **intrínseca e extrinsecamente ideológico** porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes. (MINAYO, 1994, p. 21)

Diante do contexto social, político e econômico do Brasil, o processo educativo tem passado por diversas mudanças, o que gera reformas no que diz respeito as formações continuadas. Com as reformas ocorridas na educação brasileira, as políticas de formação (tanto inicial, quanto continuadas) foram afetadas. Logo, a pós-graduação sofreu consequências, que vai desde sua estruturação até as produções de conhecimentos desenvolvidas neste ambiente. As reformas ocorridas dentro deste espaço iniciaram o processo de

[...] mercantilização da universidade pública e o sequestro do fundo público pelo capital, isto é, dava-se o primeiro e decisivo passo para a mercantilização dessa instituição pública e a origem de um novo paradigma de produção de conhecimento. (SILVA JÚNIOR, KATO, 2010 p. 64).

Considerando o nosso objeto de pesquisa, ou seja, as influências do modelo atual de pós-graduação *stricto sensu* na vida e na formação de estudantes em formação para a pesquisa, recorreremos a CESAR, F.C.R. *et al.*, 2018; PINZÓN, J.H. *et al.* 2020; ABREU, E.K.N. *et al.*, 2021; GALDINO, M.J.Q. *et al.*, 2018; TEIXEIRA, C.N.G. *et al.*, 2017; FARO, A. 2013 os quais definem com clareza em seus estudos as implicações que surgem durante a jornada formativa em nível de pós-graduação.

As definições para este trabalho levaram em consideração as concepções citadas pelos autores acima, que são os estressores que geram ou podem gerar casos de adoecimentos (mentais, físicos e emocionais), que tendem a desenvolver ansiedade, depressão, vícios, transtornos alimentares, transtornos compulsórios.

Outros componentes que corroboram para a elaboração do nosso objeto são os fatores em relação a idade, situação financeira, relação interpessoal dentro e fora da acadêmica, nível de intelecto, gênero, área de pesquisa, questões sociodemográficas e sociopolíticas.

Todos os (26 artigos) trabalhos selecionados a partir do Estado do Conhecimento abordaram fatores internos e externos ao ambiente da PG, validando a construção do objeto aqui abordado. E legitimando o estudo como um trabalho importante e com relevância para o meio acadêmico, científico e social.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E O PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

O propósito desta seção é apresentar a contexto no qual a pós-graduação foi inserida no país, desde sua preparação, estruturação, diversas elaborações e execuções de projetos até o formato mais recente vigente dela.

É indiscutível a contribuição que a PG trouxe para o Brasil e para o professorado universitário, entretanto, a falta de orientação da agência responsável pelos PPGs para uma padronização no que tange aos modelos de implantação delas ocasionaram alguns pontos problemáticos no decorrer das fixações das PG. Alguns deles são relacionados a problemas de estabilização, de desempenho e de crescimento.

No entanto, esses desajustes são consequências de um conjunto de fatores que não podem ser considerados somente como problemas internos às instituições de ensino após a graduação. Eles estão intrinsecamente ligados as características do atual contexto nacional, com as sucessivas rupturas que as transformações sociais e políticas têm provocado.

A pós-graduação no Brasil é não é recente, mas ela que nasceu em meio as transformações provocadas pelas mudanças sociais, políticas e econômicas, pelo reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento socioeconômico e pelo fortalecimento do movimento de profissionais de educação para uma melhor formação.

É preciso tornar a formação de pesquisadores mais eficiente, reduzindo a evasão e aumentando o número de alunos bolsistas. Havia uma quantidade de evasão muito alta nos cursos de pós-graduação no decorrer da sua consolidação, atingindo em torno de 40%.

Os cursos de especialização e aperfeiçoamento não atendiam adequadamente as demandas requeridas pelo mercado de trabalho, ou seja, todo esse processo sobrecarregou indevidamente os cursos de mestrado e doutorado no país.

A partir desse inchaço, algumas áreas e setores cresceram sob pressão de candidatos que ultrapassaram o número de vagas abertas. Essa expansão resultou em gargalos em setores que, embora fundamentais e estratégicos, continuam sendo impedidos de exercer um efeito multiplicador na melhoria do desempenho do sistema universitário como um todo.

Por outro lado, com a confirmação da concentração geográfica tem ocorrido um indesejável processo de migração pós-universitária em uma única direção dominante – do

interior para regiões das grandes capitais – sem a necessária provisão para o retorno de pessoal. seus lugares de origem.

É a partir desta contextualização que podemos compreender os motivos que levaram o Ministério da Educação e Cultura a criarem um Plano Nacional de Pós-graduação.

A seção está dividida em três subtópicos com o intuito de orientar o leitor em linhas temporais menores e lineares no que diz respeito ao processo histórico da pós-graduação e de seus planos nacionais de pós-graduação.

3.1 Histórico da pós-graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil teve sua criação a partir dos anos 30, com influências trazidas dos modelos existentes na Europa e América do Norte, tinha um caráter informal e seu foco era todo voltado para a construção e desenvolvimento da tese. No entanto, as produções feitas dentro desse espaço não tinham um impacto social desejável. Pode-se destacar que dentro desse formato de pós-graduação não se tinha uma autonomia do pesquisador em relação ao processo metodológico e teórico da pesquisa, quem possuía esse controle era o orientador, que na maioria das vezes eram professores estrangeiros convidados. (BALBACHEVSKY, 2005)

Antes chamado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sofreu uma reformulação total a partir da década de cinquenta, quando Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (tanto que acabou recebendo seu nome como forma de homenagem), e reformulou o objetivo da instituição, voltando-a para a criação de centro de pesquisas que pudessem a partir de bases científicas, ajudar na reconstrução educacional do país.

Sob nova direção foi criado entre os anos de 1956-1964 o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e os cinco centros regionais Centros Regionais, onde ficaram em funcionamento nas regiões de São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, cuja intenção era fazer um projeto de colaboração entre cientistas e educadores para uma pesquisa social e educacionais do Brasil. Onde seria possível também fazer um mapeamento mais aprimorado da sociedade brasileira, cujo objetivo era de criar estratégias para uma política educacional que contribuísse para o crescimento econômico do país.

Anteriormente não havia uma separação das pesquisas como um estudo separado, pois esse trabalho ficava a cargo dos próprios pesquisadores e eles que precisavam providenciar os subsídios necessários para a realização das pesquisas, então a partir da formação do INEP que é possível a execução de pesquisas e, é também nesse momento que tem uma regularidade quanto a produção e divulgação de trabalhos científicos.

Com o Parecer nº 977 CES/CFE, de 3 de dezembro de 1965, os programas de pós-graduação passaram a ter um plano estratégico dentro da política educacional do governo militar, cujo a centralidade era que o desenvolvimento científico estivesse atrelado ao desenvolvimento econômico. Quase como um pré-requisito pois, entedia-se que a ciência alavancaria a economia. (MACEDO e SOUSA, 2010; ALVES e OLIVEIRA, 2014).

A partir da década de setenta, quando o Inep passou a ser um órgão autônomo, os estudos votaram-se a economia, focando principalmente em custos educacionais, demanda de profissionais e investimentos na educação. Além de focar nos novos estudos e levantamentos que serviriam como base para a reformulação do sistema educacional, e de novas implementações de cursos de pós-graduação.

Anísio Teixeira defendia as instituições públicas que visavam financiar pesquisas ou as que faziam as pesquisas, defendia a universidade públicas, pois eram competentes para produzir conhecimentos e sugerir possíveis soluções para os problemas que suas próprias pesquisas levantavam.

Antes o lócus da pesquisa não era nas Universidades, não havia recursos especificamente voltados para a pesquisa, então nas instituições de ensino, eram priorizadas outras áreas e por não ser importante naquele momento, os professores universitários acabavam por não desempenhar um papel de pesquisador.

É a partir do final dos anos 70, com a criação de programas de pós-graduação, é que a pesquisa é impulsionada nesses ambientes e começam até ser pauta nas novas medidas governamentais.

Durante a expansão dos cursos de pós-graduação, a necessidade fez com que as pessoas com altos níveis de formação fossem ocupar as vagas nesses espaços formativos. Há uma intensificação na formação de indivíduos no exterior e em seus regressos eram lotados em programas de pós-graduação, pois a pesquisa teria uma contribuição de qualidade.

Somente em 1974 é criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), qual o objetivo é o de atualizar a Política Nacional de Pós-Graduação (PNPG). O Brasil então, sob

uma governança ditatorial, baseia as políticas educacionais na teoria do capital humano, onde é priorizado uma educação voltada única e exclusivamente para as exigências do capital. (ANDRÉ, 2006).

No decorrer dos últimos vinte anos é notório a mudança na pesquisa, que perpassa pelos temas abordados, enfoques, abordagens metodológicas, referenciais teóricos, contexto de produção e outros pontos que vem sofrendo alterações e modificando o processo de pesquisa educacional no país.

Após o fechamento dos centros regionais e com os recursos voltados para o projeto de expansão dos programas de pós-graduação levou a pesquisa a um novo rumo. E essa nova realidade foi com a criação de novos programas, professores especializados, recursos financeiros etc., o desenvolvimento das pesquisas nesse contexto, conta então com equipes fixas, com publicações regulares, cursos de formação para pesquisadores, intercâmbios entre docentes e pós-graduandos, contribuíram para a abertura de grupo de pesquisas nas universidades, que tinham como foco principal a pesquisa educacional.

Com essa nova faceta da educação, o governo redirecionou as políticas educacionais, onde a política científica é tida como um planejamento para que a partir do levantamento dessa pesquisa possa ser planejado estratégias eficazes de desenvolvimento para serem aplicados no campo educacional.

Nesse processo de expansão do ensino superior e dos programas de pós-graduação, a pesquisa foi se aprimorando, as técnicas foram se adequando, houve uma diversificação dos temas de pesquisas, sofisticação da metodologia utilizada para análise de dados, seja qualitativo quanto quantitativo. E a criticidade ganhou um maior espaço dentro desses espaços, pois os referenciais teóricos que passaram a ser referenciados, eram de natureza crítica. Isso fica muito evidente a partir da década de oitenta, quando as produções (teses e dissertações) discutem a educação a partir de um viés ideológico marxista.

Vale ressaltar que os impactos das socializações das pesquisas influenciam muito nas políticas educacionais, um exemplo disso é o caso que a autora cita sobre o fracasso escolar e a qualidade de ensino em pesquisas e discussões da década de setenta e oitenta, que influenciou nas reformas educacionais da década de noventa.

Desde 1965 até 2008 ocorreu um crescimento significativo no número de mestrados e doutorados pelo país, vale ressaltar que apesar de ter sido mais crescente em determinadas regiões, esse aumento foi muito importante. E a quantidade de produção de teses e

dissertações também cresceram. Em relação as teses, a produções se concentram predominantemente em instituições federais de ensino. Já as dissertações em instituições privadas, tendo em vista que era recente a oferta desse curso nível e as privadas ofereciam a maior quantidade de cursos de mestrado se comparar essa modalidade com outras instituições (estaduais e federais).

Desde sua criação (1965) uma das metas propostas para a expansão dos programas de pós-graduação era para que houvesse um desenvolvimento científico no país, pois segundo o governo (ditatorial) da época, o avanço científico estava atrelado ao desenvolvimento econômico. Quase como um pré-requisito, onde a ciência poderia alavancar a economia.

Devido a expansão e criação do sistema de pós-graduação, os objetivos de cada programa variavam, os focos passavam por formação de professores, capacitação técnica e produção de conhecimento aplicado ao desenvolvimento econômico. Foi a partir da década de 80 que esse modelo de pós-graduação começou a modificar, com o início de reestruturação dos sistemas de pós-graduação. Atualmente a estrutura dos programas são de uma interdisciplinaridade, flexibilidade e integração ensino-pesquisa.

Apesar das reorganizações desses espaços, ainda é notório que há uma cobrança quanto a excelência estar ligada a quantidade de produções bibliográficas, pois a pós-graduação é um dos principais meios responsáveis pela produção de conhecimento e formadora de pesquisadores.

É discutido muito a organicidade na pós e o quanto isso está ligado a qualidade dos programas, é esperado uma relação entre as linhas de pesquisas, projetos, desenho curriculares entre outros. Essa cobrança de organicidade se dá muito pelo fato de que é um fator relevante quando se trata de avaliação desses programas, então espera-se que haja um atrelamento entre os meios, por exemplo, que as temáticas de pesquisas tenham relevância e relação com os projetos pertencentes ao programa ou com as linhas.

A produção bibliográfica docente é um dos mais importantes pontos de valorização das avaliações dos programas, no entanto, há críticas quanto a esse critério de avaliação, pois um processo avaliativo não pode se resumir a indicadores quanti-qualitativo somente. E que apesar de ser um fator importante, não deve ser o principal ponto a ser levado em consideração, como acontece na maioria das vezes. Todo esse processo leva a um produtivismo docente (SANTOS, 2010; BORSOI, 2012; BERNARDO, 2014).

Com a ampliação de demandas temos ampliação de necessidades para conseguir atendê-las. A pesquisa na esfera pública tem uma missão, que é formar professores(as)/pesquisadores(as), produzir conhecimento e socializar todo esse conhecimento com a comunidade interna e externa as universidades.

As instituições universitárias sofreram alterações, e a pós-graduação dentro desses espaços evidenciam as influências sofridas a partir das mudanças ao longo das décadas, onde o aprendizado está relacionado ao desempenho, à produtividade e níveis de competência (CARVALHO, 2013).

A pesquisa, que é um dos alicerces base junto com o ensino e extensão, é vista como um retorno informativo, onde os dados e informações levantados são levantados por meio delas tem sido usado como retorno de informações para o sistema, afastando-a do seu real papel, que é o de retornar as informações para a sociedade para que essa torne-se capaz de fazer leituras do contexto vivido a partir de reflexões e críticas para que seja aplicado na sociedade as melhores ações.

Antes, o lócus da pesquisa não era nas Universidades, não havia recursos especificamente voltados para a pesquisa, então nas instituições de ensino, eram priorizadas outras áreas e por não ser importante naquele momento, os professores universitários acabavam por não desempenhar um papel de pesquisador. E a partir do final dos anos setenta com a criação de programas de pós-graduação é que a pesquisa é impulsionada nesses ambientes e começam até ser pauta nas novas medidas governamentais.

Durante a expansão dos cursos de pós-graduação, a necessidade fez com que as pessoas com altos níveis de formação fossem ocupar as vagas nesses espaços formativos. Há uma intensificação na formação de indivíduos no exterior e em seus regressos eram lotados em programas de pós-graduação, pois a pesquisa teria uma contribuição de qualidade.

O Brasil então, sob uma governança ditatorial, baseia as políticas educacionais na teoria do capital humano, onde é priorizado uma educação voltada única e exclusivamente para as exigências do capital. (ANDRÉ, 2006). A reformulação ocorre durante o Regime Militar e nesse novo formato a pós-graduação então está diretamente relacionada com desenvolvimento econômico e científico do país, que por consequência traria um desenvolvimento social também.

Com a regulamentação do Parecer nº 777, de 3 de dezembro de 1965 (CES/CFE), destaca-se o principal ponto que rege, ainda hoje os PG, cujo objetivo é melhorar a formação

em nível de especialização pós curso superior (bacharelado ou licenciatura) para que seja elevar a qualidade do ensino e pesquisa dentro e fora das academias, o documento expressa que o intuito é

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

Em 1968 temos outro marco no Ensino Superior que conseqüentemente afetou os PGs, já que o ensino estava intrínseco a produção de conhecimento-pesquisa. Morosini (2009) ressalta que esse modelo aplicado nas IES segue uma inspiração internacional (norte americana) onde as titulações (mestre e doutor) ganham importâncias sociais e acabam sendo critérios para um ingresso (e possível ascensão de carreira) como professor universitário.

É a partir desse momento que temos uma criação do percurso que deve ser seguido para quem tem a intenção de se tornar um pesquisador(a) docente. É indispensável seguir as etapas de formações sendo elas, graduação (4/6 anos de duração), mestrado (2 anos de duração) e doutorado (4 anos de duração), podendo ou não prolongar por mais um ano para a formação continuada em nível de pós-doutorado (variando de 6 meses a 2 anos de duração). Vale ressaltar que esse modelo de PG referida neste trabalho é o de pós-graduação *scicto sensu*, que visa uma PG focada em pesquisa e produções científicas.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) foi criado em 1975, durava em média 5 anos inicialmente, somente a partir do sexto PNPG (2011-2020) é que se prolongou a duração, passando a atingir o teto de 10 anos para atingir as metas estipuladas. O primeiro “objetivou a institucionalização, qualificação e planejamento de Pós-Graduação, pela formação de mestres e doutores, bolsas de estudos, capacitação de docentes e obtenção de recursos via MEC, FINEP, CNPq e CAPES.” (MAROSINI, 2009. p. 133)

O mais recente PNPG (2011-2020) não mudou muito seu objetivo apesar de ter passado mais de 40 anos desde sua criação, ainda visa formar mestres e doutores, no entanto ao apoio financeiro (expansão de bolsas) não se tem o destaque que se deu quando foi lançado o programa, o documento destaca que

irá reforçar a importância do apoio à educação básica e outros níveis e modalidades de ensino para expansão do número de mestres e doutores, bem como a necessidade

da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores que ofereçam maior interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO/CAPES, 2020. p. 5)

Para o novo decênio (2021-2030) ainda não foi publicado pelo órgão responsável, o sétimo PNPG, é esperado com expectativa para saber quais os pontos elencados pela CAPES (órgão responsável pelo Plano Nacional de Pós-Graduação) a serem trabalhados pelos próximos anos. É válido destacar que já estamos no ano de 2022 e somente agora, no mês de agosto, é que vai ocorrer o primeiro encontro nacional de Coordenadores (as) de Programas de Pós-graduação irão se reunir em Brasília para dar início a elaboração do novo PNPG (2022-2032).

3.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação foi criado durante a ditadura militar, em 1975, a princípio o Plano tinha a duração de cinco anos, ou seja, de 1975 a 1979. O objetivo inicial era o de desenvolver as atividades propostas dentro das instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa, as que eram feitas em níveis de pós-graduação (*lato sensu* ou *STRICTO sensu*). Foi destacado que o I PNPG seguia as propostas firmadas na Política Educacional e Científica representadas no documento do II Plano Nacional de Desenvolvimento, plano esse que era do setor de desenvolvimento econômico do país, foi lançado em 1974.

Em um dos pontos do documento é destacado é que o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos (RH), conseqüentemente uns dos principais objetivos do I PNPG era o de os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) formassem recursos humanos para atender as próprias necessidades dessa mão de obra IES.

Para uma melhor compreensão do conceito Recursos Humanos, utilizo neste trabalho o suporte adotado pela área da Administração, quando Toledo (1986) define que RH é uma especialização cujo objetivo é integrar o trabalhador no trabalho e aumentar a sua produtividade.

As capacidades de produção de um indivíduo servirão para a produção de riqueza, mas não para ele, sim para o sistema em que ele está inserido. A forma como eu vou utilizar o tempo para a otimização na produção e captação de recursos são primordiais, o investimento

feito na formação dos indivíduos precisa ser aplicado de forma correta para que futuramente ele seja rentável. Todo esse investimento feito, impacta na capacidade produtiva, logo impactará na economia como um todo. (SCHULTZ, 1964; MINCER, 1958; BECKER, 1993).

Desde sua criação, os PNPGs focam em metas e estratégias que garantam um aprimoramento da PG. A criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, em 1951, representou um grande passo para a consolidação da pós-graduação no Brasil. A partir de então, o CNPq tem sido o principal agente do Governo Federal na promoção da pesquisa científica e tecnológica no país. Em sua atuação, o Conselho tem assumido um duplo papel: de fomento à pesquisa, por meio de bolsas e auxílios, e de desenvolvimento científico e tecnológico, através das ações de fomento à criação e à manutenção de laboratórios, à aquisição de equipamentos e à publicação de revistas científicas.

Conforme o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, entre o sentido estrito cursos de mestrado e doutorado – e o sentido lato – cursos de formação avançada em nível de especialização e aperfeiçoamento. Sendo os cursos (*lato sensu* e *stricto sensu*) de Especialização, definidos como cursos de formação de professores, de educadores de jovens e adultos e de educadores especializados, cuja conclusão habilita o aluno ao exercício da função educacional. Cursos de Aperfeiçoamento, definido como a denominação dada aos cursos de curta duração, de natureza profissionalizante, cuja conclusão confere ao aluno certificado de conclusão do curso.

O sentido estrito de mestrado e doutorado são programas de pós-graduação acadêmica que exigem, respectivamente, um grau de bacharel e um grau de mestre para serem iniciados. Mestrado e doutorado são, portanto, títulos universitários que indicam o nível de educação acadêmica de um indivíduo.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, também conhecidos como cursos de especialização, são cursos de formação avançada realizados com a finalidade de proporcionar ao aluno formação de aprofundamento de um determinado conhecimento. Esses cursos têm duração média de 400 a 600 horas e são oferecidos como cursos livres ou cursos de capacitação.

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* são aqueles que se destinam à formação de pesquisadores e profissionais que atuarão como docentes e/ou pesquisadores em instituições

de ensino superior e/ou de pesquisa. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são compostos, no Brasil, pelos programas de mestrado e de doutorado.

A estrutura do documento do I Plano Nacional de Pós-graduação segue o itinerário seguinte: Capítulo I - Uma breve análise do atual estado da pós-graduação no Brasil, apontando os seus principais problemas. Capítulo II - O que se propõe para o futuro da pós-graduação. Capítulo III - Metas e programas de expansão da pós-graduação. Capítulo IV - Recursos financeiros necessários. Evolução do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

No contexto em que o I PNPG foi feito tínhamos 50 instituições de ensino superior, onde eram oferecidos os cursos de pós-graduação, sendo 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. O total de áreas de concentração era de 247, onde 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, todas reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação. Já pelo Conselho Nacional de Pesquisas (CNP) tínhamos o montante de 263 núcleos de mestrado e doutorado indicados como excelentes pelo CNP.

Do total de doutores formados no país até 1973, cerca de 30% tiveram a formação iniciada no exterior, o que é uma das características distintivas da educação superior brasileira. Em 1969, eram cerca de 2.000 os estudantes de pós-graduação, dos quais 40% estrangeiros, 31% doutorandos, 22% mestrandos e 7% da fase inicial. (BRASIL, 1974).

Ainda no mesmo ano, havia no país cerca de 9.000 pesquisadores, sendo a maioria doutorada e em número bastante significativa formada no exterior, o que mostra o elevado nível de formação daqueles que se dedicam à pesquisa.

Foram titulados até o ano de 1973, aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional.

As transformações ocorridas em nosso naquele período, especificamente a industrialização e a urbanização, estão profundamente vinculadas aos processos de inovação técnica e divisão social do trabalho. A divisão social do trabalho é uma das principais características da sociedade industrial. Já inovação técnica, por outro lado, é essencial para o progresso econômico.

A educação estava sendo pressionada para atender uma população cada vez maior, em particular o ensino superior, o que era estimulado visando a importância dos mais diversos conhecimentos (teóricos e tecnológicos) e serviços. Era levado em consideração,

principalmente a importância da educação na formação de mão-de-obra qualificada, cujo está relacionada à importância de uma economia de mercado para a produção científica própria.

Vale ressaltar que durante esse período a teoria que tinha força nos processos de desenvolvimentos de qualquer plano ou ação era baseada na TCH. E um dos pilares da justificativa de tanto investimento na pós-graduação se dava pelo fato de que era necessário atingirmos um grande desenvolvimento tecnológico. Esse que, por sua vez, é do tipo cumulativo, isto é, de acordo com a teoria do capital humano, ele é formado por um conjunto de conhecimentos produtivos que se acumulam e se combinam, dando novo fôlego à produção futura.

De acordo com a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), o capital humano é composto por um conjunto de conhecimentos produtivos que se acumulam e se combinam, dando novo fôlego à produção futura. Como o capital humano é um conjunto de conhecimentos, ele está ligado à educação, que é o processo de acumulação de conhecimento.

No que concerne aos objetivos e diretrizes gerais do I PNPG, cabe à PG três funções, que são a de formar professores para o magistério universitário, formar pesquisadores para o trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado.

Como já foi dito, a estruturação do Plano Nacional de Pós-Graduação é uma das funções que compõe o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Essa função tem por objetivo principal a organização do ensino de pós-graduação no país, a fim de melhor atendê-lo às necessidades do seu desenvolvimento. A habilidade de organização é uma das grandes preocupações do Sistema, pois a estruturação é a ação que pode tornar possível a realização de outras ações que serão desenvolvidas pelo Sistema.

Considerando a pós-graduação como parte integrante do trabalho universitário, o Plano Nacional de Pós-Graduação deve ser entendido como uma orientação das iniciativas e dos esforços, no sentido de cumprir plenamente funções como a de difundir e ampliar o saber social e cultural da sociedade, utilizar seus meios e instrumentos de ensino e pesquisa objetivando a transformações sociais efetivas e crescimento social e econômico, formar, treinar e qualificar os recursos humanos de nível superior para uma melhor qualidade e manutenção do próprio sistema educacional.

O II PNPG (1982-1985), aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16/11/82, destaca como principal objetivo a formação de recursos humanos qualificados para atividades de ensino, pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas para atender às demandas dos setores

público e privado. Para atingir esse objetivo, algumas limitações fundamentais precisam ser levadas em conta, como as especificidades associadas às diferentes áreas do conhecimento e as diferenças entre regiões e instituições, decorrentes da significativa heterogeneidade do contexto.

O II PNPG elenca cinco premissas básicas da Política Nacional de Pós-graduação, as quais fundamentam-se na existência de um número progressivo de docentes, profissionais e pesquisadores qualificados no desenvolvimento tecnológico, científico e cultural, a consolidação da pós-graduação depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico em todos os seus níveis e setores, o que pressupõe uma existência de condições materiais e institucionais para esse desenvolvimento, a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores envolvido na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais, o desenvolvimento da pós-graduação depende equitativamente da reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas e por fim, a existência de distintas origens de financiamento, cuja atuação contribua para o êxito da Política Nacional de Pós-graduação.

Os cursos de pós-graduação baseiam-se na existência de professores e pesquisadores ativamente envolvidos na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais, carga de ensino compatível com a pesquisa e outras formas de produção intelectual, em instituições que lhes garantam carga horária adequada.

A existência de múltiplas fontes de financiamento, cuja atuação contribui para o sucesso da Política Nacional de Graduação, é considerada fator indispensável para complementar os recursos orçamentários das instituições em processo de implantação, desenvolvimento e amadurecimento de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação.

No entanto, os cursos de pós-graduação, até a publicação deste PNPG, não dispunham de mecanismos institucionais suficientes para garantir seu pleno desenvolvimento, embora a existência de pró-reitorias e órgãos colegiados de pós-graduação possa representar um importante passo nessa direção.

A atribuição de um significado absoluto e rígido ao binômio "ensino-pesquisa", considerado em todas as circunstâncias têm gerado distorções que uma concepção mais adequada deveria corrigir. Se para o campo acadêmico a estreita ligação entre ensino e pesquisa continua sendo uma diretriz fundamental, ela não se aplica universalmente a todos os campos e modalidades científicas e culturais.

Os estudos e pesquisas universitárias têm se mostrado elementos indispensáveis na promoção da qualificação docente. É fundamental que o professor por meio da prática se familiarize teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa no campo de sua especialidade e que o pesquisador encontre um ambiente propício à transmissão dos conhecimentos e experiências por ele acumulados. Para ambos os processos a pós-graduação é um contexto privilegiado. Certas áreas do conhecimento, têm pouca afinidade com a pós-graduação *stricto sensu*, tal como era concebida até então no país.

Alternativas ainda não foram exploradas de forma coerente, seja pela identificação de áreas onde as exigências para esse tipo de formação pós-graduada são insuficientes, seja pela busca de modalidades de mestrado e doutorado com características diferentes. Por outro lado, pouca importância é dada a formas de qualificação como a formação avançada e a especialização, cujo valor formal foi reduzido à profissão docente.

No que tange ao documento do III Plano Nacional de Pós-Graduação, referente aos anos de 1986 a 1989, destaca-se que apesar de já se ter tido até então dois outros planos nacionais, ainda é ressaltado neste documento a informação de que o país ainda não possuía um quantitativo suficiente de cientistas que tivessem capacitação tecnológica e científica plena.

No entanto, o documento salienta os avanços obtidos desde a implementação dos planos anteriores. Entre os avanços, elencamos o aumento de adesão ao regime de dedicação exclusiva e de tempo integral de pessoal nas instituições federais de ensino. Além do aumento no processo de consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação. E a continuação do Programa Institucional de Capacitação dos Docentes (PICD).

O Decreto nº 54.061, de 28 de Julho de 1964 regulamentou o Regime de Tempo Integral, o qual já era previsto (nos artigos 11 e 12) desde a sanção da Lei nº 4345, de 26 de junho de 1964. O qual previa a dedicação exclusiva (DI) e tempo integral (TI) para quem exercia atividades de magistério, pesquisas, científicas e técnicas. Foram definidos 64 cargos dos quais poderiam ser aplicados a DI e TI.

O Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação foi implantado em 1976 pela CAPES, a intenção era de acompanhar o desenvolvimento da pós-graduação, da pesquisa científica e tecnológica do país. Este sistema deixa uma autonomia para as instituições organizarem a sua maneira e repassarem dentro do prazo previsto pela CAPES as informações necessários para que a agência possa desenvolver a avaliação e o

acompanhamento das pós-graduações. O sistema é interligado ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), também pertencente à gerência da CAPES.

Tal como o Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-graduação, o PICD foi elaborado pela CAPES e publicado em 1978 para auxiliar as instituições no que se refere a formação e aperfeiçoamento dos recursos humanos para a docência. Tinha por finalidade o papel de orientar as IES nos planejamentos visando o melhor desenvolvimento do corpo docente, visando a melhoria e expansão das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, caracteriza-se, antes de tudo, pelo trabalho da universidade no planejamento. Com a pretensão de corrigir falhas anteriores e definir metas e prioridades para o futuro e apoio logístico de órgãos governamentais que oferecem recursos para cada programa.

Portanto, é um esforço local, visando a melhoria das condições às quais os países em desenvolvimento estão vinculados. Precisando se aquedar o mais rápido possível no crescimento qualitativo quanto quantitativo.

O PICD não obriga uma padronização a nível nacional, ele é tido como é uma experiência única para cada tipo de instituição. Neste sentido, a CAPES busca a adaptação de cada instituição a partir das suas especificidades. Sendo um programa flexível. De modo geral, o PICD é prestado nos limites da tangente com os demais programas da CAPES.

Desde o III PNPG não houve outro plano a ser publicado oficialmente, o IV PNPG não chegou a ser promulgado, sendo assim, o próximo plano foi elaborado em 2004 e tornou-se público para a implementação no ano posterior. Tivemos o total de 16 anos sem qualquer publicação oficial para os PPGs, No entanto, a CAPES utilizou das diretrizes e instrumentos (não oficiais) para pautar as ações feitas durante o período de 1996 a 2004.

O V Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010) enfatiza que apesar dos avanços tidos até o momento, ainda é extremamente necessário a capacitação, principalmente, dos docentes, seja do ensino básico ou superior, isso é tido como um dos pontos centrais a ser trabalhado pela pós-graduação nacional.

Após três PNPG, destaca-se o aumento em mais de 400% no número de cursos (níveis de mestrado e doutorado) com recomendações da CAPES, ou seja, em 28 anos o número saiu de 673 para o total de 2.993. (BRASIL, 2004).

As desigualdades são mencionadas no documento, visto que desde a criação dos programas, assim como suas expansões, o fator regional tem prevalências em determinadas

regiões do país. Sendo a principal concentração localizada na região Sudeste, seguida do Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, respectivamente.

No documento é destacado que por conta das ofertas assimétricas em relação a quantitativo de mestrados e doutorados nos PPGs, a qualidade das pós e o marcador de qualidade acadêmica se davam pelo alto padrão de exigência feito por estes programas. Com o passar dos anos, a flexibilidade dos programas foi dando espaço a modelos mais rígidos de avaliações, o que contribuiu para a consolidação padronizada dos cursos de mestrados e doutorados.

3.3 O Plano Nacional de Pós-graduação (2011 – 2020)

O VI PNPG é dividido em dois documentos, o volume I e o volume II, o primeiro segue o mesmo padrão dos anteriores, é uma continuação documental dos outros. Leva em consideração os avanços obtidos e objetiva a incorporação novas ações e políticas para a continuidade da evolução da pós-graduação no país.

O documento tem um foco na melhoria da Educação Básica, a partir do SNPG, o qual está alinhando suas ações a fim de dar conta das demandas conjuntas entre a Educação Básica e Pós-Graduação, essa conciliação se dá pelo fato da CAPES, até então responsável pelos PPGs agora está com novas atribuições junto à Diretoria da Educação Básica.

É válido frisar que em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) estipulou 20 metas a serem atingidas durante vigência do plano (2014-2024), dentre essas metas temos: **12.** Educação Superior; **13.** Titulação de professores da Educação Superior; **14.** Pós-graduação; **16.** Formação continuada e pós-graduação de professores. Os alinhamentos já eram previstos anteriormente e apontados no V PNPG.

Todo esse alinhamento tem relação com as projeções feitas para o melhor desenvolvimento do país, em todas as suas esferas (econômicas, sociais, políticas, científicas e tecnológicas).

Outro destaque no documento é a formação para atender as necessidades do mercado, em especial, as empresas. No entanto, com o passar dos anos e a consolidação cada vez mais fortalecida da pós-graduação brasileira, notou-se que o tempo de capacitação nesses níveis de formação era muito longo, e devido ao processo de globalização cada vez mais expandido,

essa demanda precisaria encurtar o tempo, requerendo então resultados de qualidade, mas com um prazo curto.

A titulação no meio social é tida como um fator importante quando relacionada ao avanço da sociedade de modo geral, entretanto, há barreiras a serem superadas para que consigamos alcançar percentuais médios se comparados a países pertencentes a OCDE. De acordo com o documento aqui citado, para que haja uma elevação neste percentual, é preciso levar em consideração alguns fatores que influenciam no processo de formação inicial e continuada em nível superior, um dos fatores principais é a renda. Dependendo do valor médio da renda familiar, os jovens que deveriam ocupar determinados espaços, não estão nele em virtude da impossibilidade de acesso ao nível superior e, conseqüentemente, acesso a pós-graduação. Para superar tais dificuldades, o PNPG prevê ações para melhoria do cenário citado anteriormente.

Como todo PNPG, este também faz um balanceamento acerca da atual situação da pós-graduação brasileira. Apresentaremos abaixo os valores referentes ao número de titulações registradas no Brasil durante os últimos 33 anos.

Tabela 5 – Número de titulações no Brasil (1987 – 2020)

<i>ANO</i>	<i>MESTRADO</i>	<i>DOUTORADO</i>	<i>TOTAL</i>
1987	3.665	864	4.529
1988	3.952	917	4.869
1989	4.724	1.006	5.730
1990	5.735	1.204	6.939
1991	6.809	1.365	8.174
1992	7.433	1.529	8.962
1993	7.604	1.667	9.271
1994	7.727	1.899	9.626
1995	9.234	2.277	11.511
1996	10.482	2.854	13.336
1997	11.814	3.500	15.314
1998	12.619	3.813	16.432
1999	15.170	4.755	19.925
2000	18.029	5.241	23.270
2001	19.058	5.780	24.838
2002	22.897	6.594	29.491
2003	25.467	7.710	33.177
2004	26.795	8.098	34.893
2005	30.681	8.997	39.678
2006	32.274	9.976	42.250
2007	32.966	9.928	42.894
2008	36.043	10.724	46.767
2009	38.825	11.384	50.209
2010	39.539	11.309	50.848
2011	43.149	12.309	55.458

2012	46.962	13.902	60.864
2013	49.656	15.373	65.029
2014	53.361	17.279	70.640
2015	56.886	18.994	75.880
2016	59.664	20.597	80.261
2017	61.661	21.607	83.268
2018	64.432	22.901	87.333
2019	68.877	24.290	93.177
2020	46.000	20.000	66.000

Fonte: Elaborado pela autora com base em CGEE (2019), Biblioteca FMUSP (2022) e MEC/Inep/DEED (2022)

Ao analisarmos as informações obtidas no documento e em outras fontes de dados, observamos que houve um aumento significativo no quantitativo de titulados mestres e doutores no país. Comprova que todos os esforços para a expansão da pós-graduação obtiveram um nível de sucesso se considerarmos apenas os números apresentados.

Neste contexto, não estamos levando em conta os outros impactos (menos favoráveis) que sucederam juntamente com o processo expansivo da PG. Em 33 anos de crescimento, 1.361.483 milhões de pessoas formaram-se em nível de pós-graduação *stricto sensu*, recebendo os títulos de mestres e doutores.

Durante o processo de ampliação dos PGs, o documento destaca que houve um aumento expressivo nas assimetrias regionais, para atender as lacunas criadas por conta do crescimento, foram criados programas cujo objetivos eram de reduzir as diferenças explicitadas neste ínterim acadêmico.

Esses programas visavam ampliar o corpo docente com título de doutor e o número de cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, identificadas como as de maior carência de recursos humanos. As ações realizadas possibilitam a implementação de métodos para reduzir os desequilíbrios intrarregionais entre as outras regiões do país. Na mesma série de passos, também foram criados meios para reduzir os desequilíbrios intrarregionais entre os estados. Os programas e seus objetivos estão apresentados no quadro abaixo.

Quadro 6 – Programas criados para reduzir as desigualdades regionais

PROGRAMA	OBJETIVO
Acelera Amazônia	Formar um maior quantitativo de novos mestres e doutores na região amazônica a partir da ampliação de cursos de pós-graduação nas instituições de ensino superior da região.
DINTER Novas Fronteiras	Possibilitar a formação em nível de pós-graduação

	<i>stricto sensu</i> dos docentes mestres, das instituições de ensino superior (federais ou estaduais) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, para obtenção do título de doutores.
PRODOUTORAL	Estimular a capacitação e o aprimoramento da qualificação dos seus docentes, visando à consolidação de grupos de pesquisa e à formação de programas de pós-graduação.
PROCAD Novas Fronteiras	Apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, em instituições de ensino superior, visando a formação pós-graduada, a mobilidade docente e discente e a fixação de pesquisadores doutores nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Fonte: Própria autora, 2022.

Além dos programas criados para diminuição das desigualdades acadêmicas-científicas nas regiões do país, foram criados também programas de incentivo a ampliação dos PPGs já existentes e criação de novos programas em outras áreas, de modo estratégico. Os programas são: **1.** Ciências do Mar; **2.** Pró-Comex; **3.** Pró-Ensino na Saúde; **4.** Pró-Botânica.

Ainda se tratando de criação de programas voltados para as PGs, houve as criações intencionadas para a estimulação de abertura de novos grupos de pesquisas e novos cursos que abordassem assuntos pouco discutidos, mas que fossem de interesse e que colaborasse com desenvolvimento nacional. São eles: **1.** Pró-Defesa; **2.** Nanobiotecnologia; **3.** Pró-Engenharias; **4.** TV Digital.

Para incentivar estreitamentos institucionais, foram criados programas. Os quais são responsáveis por aprimorar o planejamento nacional de ciência e tecnologia. Eles reúnem diversos ministérios e secretarias interessados no desenvolvimento científico e tecnológico do país para planejamento de ações. Também atua como uma forma de otimizar o uso de recursos. Os programas são o Pró-Cultura e o Pró-Doc SUS.

No que tange a criação de programas que incentivem a qualidade dos PPGs a ação fica por responsabilidade da A CAPES disponibiliza recursos para aquisição de equipamentos, mobilidade de pesquisadores e atração de recursos humanos especializados. Todos esses programas visam promover, ou seja, mudar o patamar dos cursos de pós-graduação na avaliação da própria agência. Atua de diversas formas, concedendo recursos aos pesquisadores. Os programas provenientes dessas ações são: **1.** PROCAD Nacional; **2.** PROEX - Programa de Apoio à Excelência; **3.** Pró-Equipamentos; **4.** PRODOC – Programa

de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores; **5.** PNPd – Programa Nacional de Pós-Doutorado; **6.** Novo Portal de Periódicos.

Os avanços na pós-graduação só foram possíveis em virtude da prioridade dada para as pesquisas durante os governos militares, que apesar de serem autoritários, viam uma importância nos investimentos para a pós-graduação brasileira (SCHWARTZMAN, 2001).

Em contrapartida a esse pensamento, Balbachevsky (2005) ressalta que a iniciativa da junta (militar) de criar programas brasileiros de pós-graduação reflete mais do que apenas uma compreensão do potencial estratégico dessa opção de formação avançada. Era também uma alternativa nacional e econômica para o treinamento de professores nas então prósperas universidades federais, só que feito de forma adestrada e com gastos financeiros mais baixos.

De acordo com a análise feita por Hostins (2006) os 20 primeiros anos do processo de expansão da pós-graduação no Brasil tinha objetivo inicial era o da formação docente para atuação nas instituições de ensino superior, com a intenção de desenvolver pesquisas científicas e avançar nos conhecimentos tecnológicos.

As preocupações com as avaliações desses PPGs começam a surgir em decorrência das consolidações das pós-graduações. Com o avançar desta estabilização há um interesse em estreitar cada vez mais as relações entre ciência, tecnologia e produção. Todo esse percurso da PG tem uma acentuação na década de 90, fazendo com que mudanças mais significativas sejam tomadas a partir do planejamento dos novos PNPG, onde o Estado passa a ter um papel de regulador e isso influencia diretamente nos processos avaliativos e nas políticas educacionais.

As reformas neoliberais passaram a compreender a educação como um serviço, sendo assim, ela deixa de fazer parte da esfera social e política, entra no mercado e funciona como tal. Um destaque feito em relação à retórica neoliberal é que este modelo

constrói novas percepções do Estado, do mercado, da propriedade de si ou de seu corpo. Engendra novas existências democráticas, sociais ou culturais, novas relações com a violência, a moral e a diversidade. Questiona a legitimidade e inúmeros conceitos tradicionais de regulação e controle (LAGASNERIE, 2013, p. 34 – 35).

Dentro dessa ideologia neoliberal tudo é modificado e são regidos pelo mercado, ou seja, pelo sistema capitalista. Potencializando ainda mais a TCH dentro da educação. Dentro da teoria citada, o investimento em educação e treinamento para o desenvolvimento de aptidões não retorne diretamente aos fundos públicos na forma de capital direto, ele retorna de

outras formas, como a produção de conhecimento, pesquisas, avanços científicos e tecnológicos. E conseqüentemente, é responsável pelo desenvolvimento econômico indiretamente. A teoria ressalta que

muito do que chamamos de consumo constitui investimento em capital humano. Gastos com educação, saúde e migrações internas para aproveitar melhores oportunidades de trabalho são exemplos claros. Salários perdidos por estudantes mais velhos nas escolas e trabalhadores fazendo treinamentos no local de trabalho são exemplos claros. Ainda assim, nada disso entra na nossa riqueza nacional. O uso de tempo livre para aperfeiçoar habilidades e conhecimentos é um hábito comum e também não é considerado. Nesses casos e em outros similares, a qualidade da dedicação humano se desenvolve e sua produtividade cresce (Schultz, 1961, p. 1).

A nova formatação da educação, subsidiada a partir da ideologia neoliberal e da TCH influenciou nos PNPG, e por conseguinte trouxe mudanças nos contextos dos PPGs do país. Acarretando algumas modificações até no processo de formação do discente e no papel desempenhado pelo docente pesquisador.

A nossa estruturação de PPGs foram importados, principalmente, dos Estados Unidos da América e da França. Quanto ao escopo o *Stricto Sensu* indica que o curso de mestrado tem um caráter inicial, ou seja, tem o dever de conseguir a inserção do aluno como pesquisador, com a realização de seu próprio trabalho, investigativo, materializado na sua própria dissertação. Já o doutorado deve ser uma consolidação da pesquisa, com autonomia intelectual e originalidade, pré-requisitos essenciais para a etapa final do processo de formação do pesquisador. (IVASHITA e VIEIRA, 2017; SAVIANI, 2002).

Até hoje a estruturação permanece a mesma, a diferença tem se dado a partir das implicações que os modelos de avaliações dos PPGs, todas as reformas e modificações ocorridas ao longo dos anos no nosso sistema econômico, político e social influem na educação como um todo. A pós-graduação não está isenta dessas mudanças.

No II Volume do PNPG (2011-2020) destaca-se que o documento enfatiza muito o conceito de excelência e produtividade, ambas atreladas a ideia de sucesso advindo das avaliações do PPGs. No entanto, apesar do sucesso obtido até o presente momento, é necessária uma urgência na transformação do modelo vigente, sobretudo, no que diz respeito ao mestrado acadêmico. É sugerido a extinção dessa etapa e a aquisição do padrão de Bolonha, o qual já titula mestre quem finaliza a graduação. (BRASIL, 2010)

No modelo citado, o curso de graduação tem uma duração mínima, onde o currículo fica dividido em semestres com ênfase no curso de graduação e a outra parte é no mestrado

propriamente dito. E ao cumprir os semestres (anos) desse modelo de graduação, você é formado com a titulação de mestre.

Um resumo do que se espera para a PG brasileira nos próximos anos é destacado no quadro abaixo.

Quadro 7 – A Pós-Graduação no Brasil – Presente e Futuro

ITENS	METAS
Objetivo da Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Doutorado como objeto da formação pós-graduada acadêmica. A critério das universidades, o título de mestre poderá ser concedido ao se cumprir uma dada etapa do doutorado; • Eliminação do mestrado acadêmico; • Mestrado profissional como única modalidade na formação final neste estágio.
Estrutura da Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Os programas de pós-graduação terão flexibilidade para definição de grade curricular, estrutura de créditos, formas de interação com a pesquisa; • Haverá um período de transição do modelo regulado vigente para o modelo flexível e mais favorável à diversificação dos programas. A implantação do modelo mais flexível começará com os programas de excelências comprovadas que ficarão livres para organizar-se sem seguir as normas do MEC/CAPES.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A pós-graduação será avaliada apenas pelos seus resultados: quantidade de titulados; qualidade de teses e divulgação por meio da publicação de seus achados; qualidade do corpo docente, medida por sua produção científica e liderança acadêmica; internacionalização medida pela presença de pesquisadores internacionais e capacidade de atrair estudantes estrangeiros; • Reestruturação do Qualis; Qualis prospectivo e aceitação da diversidade das áreas em termos de seu potencial de internacionalização; • Criação de um índice de citação nacional, nas áreas em que a produção de circulação apenas nacional é e continuará sendo importante; • Reestruturação dos comitês de avaliação e participação de avaliadores estrangeiros.
	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de doutorado pleno no exterior contemplando alunos de desempenho excelente; • Mudança das regras que regem os concursos nas universidades públicas para aumentar o

Internacionalização	recrutamento de professores estrangeiros; <ul style="list-style-type: none">• Reestruturação e ampliação dos programas de professor e pesquisador visitante;• Incentivo ao recrutamento de estudantes estrangeiros;• Programa de apoio e incentivo ao duplo-diploma e a projetos colaborativos de larga duração.
---------------------	--

Fonte: MEC/CAPES, 2010.

É previsto que as mudanças ocorram e que seja o mais rápido possível. Até o desenvolvimento desta pesquisa, boa parte dos itens ainda seguem em processo de implementação. Entretanto, as transformações estão se dando de forma mais lenta do que foi projetado.

4 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A avaliação do sistema nacional de pós-graduação, conforme instituído em 1998, é orientada pela comissão de avaliação da própria CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmica e científica por meio de consultores especializados. A avaliação é atividade fundamental para garantir e manter a qualidade da formação de mestres e doutores no país. Com objetivos específicos, a avaliação prevê

certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional. (CAPES, 2021, *online*)

Os objetivos da avaliação têm alinhamento com o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, o qual define três objetivos centrais para a avaliação dos PPGs, sendo eles: **1.** Formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; **2.** Formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico; **3.** Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação (CAPES, 2021, *online*).

Os cursos de pós-graduação atualmente são avaliados a cada quatro anos pela CAPES/MEC. Todos os cursos de mestrado e doutorado em instituições públicas e privadas são avaliados e podem receber notas de 1 a 7. As notas 1 e 2 são consideradas ruins, entretanto, cursos com tais notas podem ser concluídos.

Nos próximos subtópicos daremos ênfases no percurso histórico de Avaliações da PG, destacaremos os indicadores de avaliação e por fim, apresentaremos e discutiremos a última avaliação ocorrida na PG, salientando os objetivos, parâmetros e principais pontos avaliados nos PPGs.

4.1 Histórico de Avaliações da Pós-graduação

Para Souza (2016) o avaliar é uma forma de conhecer um determinado objeto, realidade ou indivíduo, cujo objetivo é de aprimoramento em relação as ações realizadas para ele. Para realizar uma avaliação é preciso seguir etapas, tais como investigar, diagnosticar, observar suas principais características e reconhecer as sensações e significados que advêm do processo avaliativo.

Esse ato é uma fabricação histórica e social localizada no cerne do poder, por isso é dinâmica e cruza com contradições ao longo do processo avaliativo. É uma coleção de técnicas, práticas, estilos e ideias, fundamenta-se em definições estabelecidas no decorrer do tempo da vida em sociedade, sendo assim, não é concreta, estática e fechada. O processo é variável, mutável e vive em constante movimento, assim como a sociedade (SOUZA, DUARTE E SIFFERT, 2022)

Como já foi citado anteriormente, o sistema de avaliação teve início na década de 70 e desde então cumpre um papel de colaboração para o desenvolvimento da PG, pesquisas científicas e tecnológicas no Brasil. Abrange dois processos (Avaliação das Propostas de Cursos Novos e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação) conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições de ensino das diferentes regiões do país.

Para a avaliação de novas ofertas de cursos é feita solicitação para a Avaliação das Propostas de Cursos Novos, o qual faz parte da cerimônia de aceitação de novos programas e cursos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Ao avaliar novas ofertas de cursos, a CAPES verifica a qualidade dessas ofertas e se elas atendem aos padrões de qualidade solicitados para esse nível de ensino. Os resultados desse processo serão encaminhados ao CNE para subsidiar a consideração daquele órgão para deferimento ou não da solicitação de novo curso.

Em relação a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação consiste em um processo anual de acompanhamento e avaliação quadrienal do desempenho dos programas e cursos que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O monitoramento anual ocorre no período interanual, quando a avaliação é feita a cada quatro anos. Seu objetivo é estabelecer um diálogo entre a CAPES e os estabelecimentos que oferecem mestrado e doutorado para orientar a ação dos programas para que possam elevar a qualidade de seu desempenho e superar as dificuldades que possam enfrentar, se possível antes da próxima revisão quadrienal. O acompanhamento não significa a avaliação dos programas, mas apenas a apresentação de um parecer contendo as observações consideradas pertinentes pela delegação Territorial, e não a contestação dos resultados através de recurso ou pedido de revisão.

A avaliação quadrienal ocorre ao final de cada quadriênio, sendo o ano da avaliação baseado na sequência anterior do processo de avaliação da CAPES. Uma "folha de

pontuação" definida pelo CTC que contém atributos atribuídos a pontos e elementos, relativos aos temas e elementos a avaliar, juntamente com os comentários e justificações pertinentes do painel e, no final, as ideias que correspondam ao seu trabalho ao longo de três anos, em uma escala aceitável de 1 a 7.

Essas constatações podem ser contestadas pelos estabelecimentos de ensino em recurso contra a decisão inicial da CAPES e, uma vez deferidas pelo Ministro responsável pela educação são válidas até a aprovação do resultado da pós-avaliação, que ocorre a cada três anos.

Os resultados da avaliação trienal realizada pela CAPES, além de indicar a qualidade do desempenho e a posição relativa de cada programa no contexto de sua respectiva área, servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais de investimento em pesquisas e estudos de pós-graduação.

Todo esse processo leva as deliberações do CNE sobre as quais mestres e doutores obterão, pelos próximos quatro anos, a renovação de seu "reconhecimento". Ambos os processos – Avaliação de Novas Ofertas de Cursos e Avaliação de Programas de Pós-Graduação – se baseiam no mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas que compõem um único sistema de avaliação dirigido por um mesmo representante: os consultores acadêmicos.

Desde a criação da Capes, houve uma centralidade na organização de padrões e procedimentos sistemáticos para o processo avaliativo da PG no Brasil. No início havia avaliações de cursos de pós-graduação eram anuais e separadas por cursos, uma avaliação para os cursos de mestrado e outra para o doutorado.

As notas eram em modelo conceitos de A (excelente) a E (péssimo) e não havia divulgação dos resultados como acontece atualmente. Posteriormente, optou-se pela apresentação de relatório aos cursos (mestrado e doutorado) avaliados. A avaliação logo passou a ser bianual, com acompanhamento e distribuição de relatórios de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado.

A contar do início dos processos avaliativos da PG brasileira, ocorreram modificações quanto a estrutura, aplicação e periodicidade. A alteração mais recente ocorreu em 2013, quando a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado passou a ser realizada a cada quatro anos, modificando o sistema trienal que vinha sendo realizado desde a década de 90. Entretanto, essa não foi a única modificação feita.

O CGEE, organização que trabalha juntamente com o MCTIC (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações), cruzará os dados já existentes das IES em relatórios anteriores, além de fazer relação com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para avaliar indicadores como o índice de empregabilidade e o ramo de atividade correspondente ao ensino superior, entre outros.

Outro diferencial dessa avaliação quadrienal da PG é que nesse período de análise é dada atenção especial à mundialização do programa que ainda não foi identificada como um dos cinco pilares da avaliação. Este local faz parte do plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e visa aumentar o intercâmbio de estudantes estrangeiros em universidades brasileiras e a participação de pesquisadores e estudantes brasileiros em eventos e estudos em outros países.

Apesar dos tempos de mudança e da ênfase nos graduados e na mundialização, os principais requisitos de avaliação são semelhantes e baseados em cinco dimensões analíticas: entrega do programa corpo docente, corpo discente, produção intelectual e engajamento social.

Na avaliação publicada em 2017, a Capes utilizará pela primeira vez a plataforma Sucupira, criada para substituir a plataforma Coleta, que trata da avaliação da pós-graduação desde o final dos anos 1990. A pós-graduação atualiza seus dados ao longo do ano.

A Pró-Reitoria é responsável por finalizar os dados que ficam à disposição da Capes para o processamento da avaliação final. Desde o final dos anos 90, a Capes e o CNPq mantêm compatibilidade entre seus sistemas para que a coordenação de pós-graduação importe dados de produção intelectual dos currículos Lattes de seus docentes (por meio de recursos específicos da plataforma Sucupira). Além da plataforma Lattes, o sistema Capes interage com o sistema corporativo das IES para atualizar informações administrativas relacionadas a estudos de pós-graduação.

4.2 Indicadores de avaliação da Pós-graduação

Indicadores por definição da palavra é “algo que indica, que dá a conhecer” (DICIO, 2022, *online*). E são, geralmente, medidas quantitativas postas para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato de interesse. É um recurso metodológico (dividido em etapas) que permite analisar aspectos da realidade ou as mudanças ocorridas.

Já a avaliação é um método para identificar e mensurar criticamente o valor de elementos, atores, processos e resultados de acordo com o grau em que estão em conformidade com os padrões esperados. “A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195). Segundo Horton e Mackay (2003) o intuito é de avaliar: **1.** Demandas; **2.** Prioridades; **3.** Propostas de pesquisa; **4.** Andamento de pesquisa; **5.** Pesquisa concluída; **6.** Resultados de pesquisa; **7.** Impacto; **8.** Programas e gestão. E é dividida em três tipos: **1.** Avaliação de eficiência; **2.** Avaliação de Performance; **3.** Avaliação de Impacto (SALLES FILHO et. al, 2011).

O modelo avaliativo da CAPES é o classificatório e comparativo. Tal como os modelos de avaliação utilizados nos outros espaços da educação brasileira, a exemplo temos o ENEM, ENADE, Prova Brasil entre outros. Esse modelo aplicado também na pós-graduação leva a prática de ranqueamento, e a partir dessas ações, a qualidade é sinônimo de boas pontuações, como acontece nas avaliações em larga escala. E esse processo leva as comparações, muita das vezes, feita de forma cruel, quando comparados a economia, região e áreas de conhecimentos (TREVISAN, DEVECHI E DIAS, 2013).

A avaliação da CAPES visa sintetizar e produzir o conhecimento acadêmico. e faz parte do programa de pós-graduação. docentes e alunos na classificação padronizada e tabular de publicações científicas.

Atualmente as avaliações da CAPES classifica os PPGs usando uma tabela numérica que vai do número 1 ao número 7. Os programas recebem pontos na seguinte escala: 1 e 2, ficam canceladas as licenças de funcionamento e reconhecimento dos cursos de pós-graduação por eles oferecidos. Já 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade. O conceito 4 é considerado bom desempenho e o 5 é a pontuação máxima para programas de pós-graduação brasileiros. As notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente a programas de padrões internacionais.

No processo de Avaliação de Permanência da CAPES, que é um processo de avaliação periódica realizado pela agência para revisar os programas existentes, os critérios para essa avaliação constam dos guias das áreas de avaliação, disponíveis no site da CAPES. E segundo os critérios

a) Programas compostos com mestrado e/ou doutorado com nota igual ou superior a 4 (4; 5; 6; 7) são regulares;

b) Programas compostos com mestrado e/ou doutorado com nota inferior a 3(1; 2) são desativados;

- c) Programas com apenas o nível de mestrado com nota 3 são regulares;
- d) Programas com apenas o nível de doutorado com nota 3 são desativados;
- e) Programas de mestrado e doutorado com nota 3 são desativados.

(CAPES, 2020, *online*)

Antes da publicação das notas atribuídas a cada PPGs nacional, os resultados são submetidos à aprovação do Conselho Técnico Científico do Ensino Superior (CTC-ES) da CAPES e do CNE. Em seguida, é enviado ao Ministro da Educação para certificação final, após esses procedimentos é que os resultados são publicados no Diário Oficial da União.

Entre os indicadores de desempenho avaliados pela Capes estão os cursos oferecidos, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa, a estrutura curricular, as infraestruturas físicas disponíveis, a inclusão social e, em especial, os principais produtos de um programa de pós-graduação. Além do quantitativo de titulações e produção intelectual gerada no processo de formativo.

No que tange a avaliação de professores e alunos, o destaque é para a produção intelectual, a qual é medida pela quantidade e qualidade de publicação de artigos em periódicos influentes e pelas patentes geradas a partir deles.

A Ficha de Avaliação tida como modelo padrão para utilização da CAPES nos levantamentos de dados avaliativos foi estabelecido pela Portaria nº 148 de 14 de julho de 2018, visando uma simplificação das fichas avaliativas da CAPES para a pós-graduação.

Como já foi citado no texto anteriormente, a avaliação da pós-graduação inicialmente era realizada todo ano, avaliando-se os cursos de mestrado e doutorado separadamente, em uma escala de cinco conceitos (A a E).

No início os resultados das avaliações foram considerados informações proprietárias, limitadas ao escopo dos órgãos federais. A partir daí, optou-se por enviar o relatório de avaliação dos respectivos cursos aos cursos avaliados, limitando a divulgação dos resultados a órgãos governamentais, IES e programas individuais.

Com a mudança de periodicidade da avaliação para a cada dois anos, o processo de divulgação e devolutiva também foi alterado, os resultados foram amplamente divulgados, possibilitando a evolução do desempenho dos cursos avaliados.

O modelo que temos hoje em dia foi implementado em 1998, com a avaliação trienal. O padrão atual é dirigido pela Comissão de Avaliação da CAPES e realizado com a participação da comunidade acadêmico-científica.

Além de atestar a qualidade da pós-graduação brasileira (referência para distribuição de bolsas e recursos para fomento à pesquisa, a avaliação da pós-graduação visa identificar assimetrias regionais e áreas estratégicas do conhecimento no sistema nacional de pós-graduação (SNPG). Visa também orientar ações para criação e expansão de PPGs no país.

A CAPES utiliza documentos de áreas para nortear os processos avaliativos. Nestes documentos há uma contextualização, caracterização e perspectivas, que juntamente com os quesitos (atores principais nas avaliações das PG) pontuam os pontos essenciais a serem avaliados, dentre as 49 áreas de avaliações existente, as quais são agrupadas em novas outras áreas e subdivididas novamente (subáreas e especialidades)

1º nível - Grande Área: aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos;

2º nível – Área do Conhecimento (Área Básica): conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas;

3º nível - Subárea: segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados;

4º nível - Especialidade: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas (CAPES, 2022, *online*).

O modelo de 1998 era de uma ficha padrão constando 7 quesitos, sendo eles: **1.** Proposta do Programa; **2.** Corpo Docente; **3.** Atividades de Pesquisa; **4.** Atividades de Formação; **5.** Corpo Discente; **6.** Teses e Dissertações; **7.** Produção Intelectual. Atrelando aos 7 quesitos, existiam 28 itens para avaliação.

Em 2004 houve uma reformulação do modelo de ficha avaliativa, que segundo Verhine (2009) ocorreu para diminuir a quantidade de quesitos e itens para aqueles que realmente distinguíssem programas de qualidade. Já a segunda, relacionada à primeira motivação, foi o esforço enfatizar mais na avaliação de produtos do que em insumos ou processos.

Para a avaliação trienal de 2007 foi utilizada um novo modelo de ficha de avaliação, estruturada com 5 quesitos, sendo: **1.** Proposta do Programa; **2.** Corpo Docente, **3.** Corpo Discente, Teses e Dissertações; **4.** Produção Intelectual; **5.** Inserção social. E agora, passou a contar com 21 itens, 7 a menos que o modelo anterior.

Um dos destaques feitos nesse novo modelo os valores de pesos avaliativos dos itens, dando uma certa “autonomia” para cada área de conhecimento avaliada. Essas alterações poderiam

ser feitas mediando ao entendimento de cada Grande Área, podendo poderia alterar esses pesos, mas respeitando os limites pré-estabelecidos.

É importante destacar que cada item avaliado possui um peso (em porcentagem) pré-estabelecido, cujo objetivo é de nortear as conceituações (notas) finais das avaliações. O padrão adotado em 2007 seguiu sendo aplicado nas duas avaliações posteriores (2010 e 2013). Em 2017 quando foi modificado o espaçamento entre as avaliações, saindo de aplicações trienais para quadrienais, houve uma novidade em relação a fichas específicas para programas em rede, principalmente para mestrados profissionais para formação de professores. Essa nova ficha era constituída por apenas 4 quesitos: **1.** Avaliação da Rede e suas Associadas; **2.** Discentes e Egressos; **3.** Corpo Docente e **4.** Inserção Social. A seguir apresentaremos o modelo de ficha de avaliação utilizada para a Avaliação Quadrienal (2017-2020), a Educação dentro das divisões de áreas e subáreas é conhecida como área 38.

Quadro 8 - Resumo dos Pesos - Ficha de Avaliação da Área de Educação (2017- 2020)

1. Programa	ACADÊMICOS	PROFISSIONAIS
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	35% 1.1.1 = 20% 1.1.2 = 20% 1.1.3 = 20% 1.1.4 = 20% 1.1.5 = 20%	35% 1.1.1 = 20% 1.1.2 = 20% 1.1.3 = 20% 1.1.4 = 20% 1.1.5 = 20%
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	35% 1.2.1 = 25% 1.2.2 = 25% 1.2.3 = 25% 1.2.4 = 25%	35% 1.2.1 = 25% 1.2.2 = 25% 1.2.3 = 25% 1.2.4 = 25%
1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	15% 1.3.1 = 35% 1.3.2 = 35% 1.3.3 = 15% 1.3.4 = 15%	15% 1.3.1 = 35% 1.3.2 = 35% 1.3.3 = 15% 1.3.4 = 15%
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	15% 1.4.1 = 50% 1.4.2 = 10% 1.4.3 = 10% 1.4.4 = 10% 1.4.5 = 10% 1.4.6 = 10%	15% 1.4.1 = 50% 1.4.2 = 10% 1.4.3 = 10% 1.4.4 = 10% 1.4.5 = 10% 1.4.6 = 10%
2. Formação	ACADÊMICOS	PROFISSIONAIS
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	20% 2.1.1 = 50% 2.1.2 = 50%	20% 2.1.1 = 50% 2.1.2 = 50%
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	20% 2.2.1 = 20% 2.2.2 = 10% 2.2.3 = 20% 2.2.4 = 10% 2.2.5 = 20% 2.2.6 = 10%	20% 2.2.1 = 20% 2.2.2 = 10% 2.2.3 = 20% 2.2.4 = 10% 2.2.5 = 20% 2.2.6 = 10%
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10% 2.3.1 = 10% 2.3.2 = 90%	10% 2.3.1 = 10% 2.3.2 = 90%
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	40% 2.4.1 = 80% 2.4.2 = 20%	40% 2.4.1 = 80% 2.4.2 = 20%
2.5. Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	10% 2.5.1 = 15% 2.5.2 = 15% 2.5.3 = 15% 2.5.4 = 25% 2.5.5 = 15% 2.5.6 = 15%	10% 2.5.1 = 20% 2.5.2 = 20% 2.5.3 = 20% 2.5.4 = 20% 2.5.5 = 20%
3. Impacto	ACADEMICOS	PROFISSIONAIS

3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	35% 3.1.1 = 35% 3.1.2 = 25% 3.1.3 = 20%	35% 3.1.1 = 35% 3.1.2 = 25% 3.1.3 = 20%
--	---	---

Fonte: CAPES/MEC/DAV, 2017.

O quadro acima é um resumo da ficha de avaliação completa, a qual deixa bem explicitado cada item avaliado. Essa que está sendo citada, é um modelo para exemplificar como é feito a divisão de pesos de cada item avaliado, o qual resultara no conceito final das notas dos cursos e programas. Cujo objetivo é deixar o processo avaliativo transparente para o público em geral, que tem ciência do peso de cada elemento.

A Ficha de Avaliação completa define perfeitamente cada item a ser avaliado dentro de cada quesito definido, apresenta também o valor de peso, mas diferente do quadro mostrado anteriormente, nesse novo quadro o valor percentual vem no valor total, sem as definições de pesos por cada subitem.

Ao analisar o quesito 2, em especial, o item 2.2 (qualidade da produção intelectual de discentes e egressos) destaca-se que as narrativas acerca da cobrança para a produtividade intelectual dos estudantes em formação são verídicas.

O peso que se tem por conta das cobranças em produções é o segundo maior dentro deste quesito (2.2 – 20%), perdendo apenas pela cobrança feita em relação ao corpo docente (2.4 - 40%). De acordo com Maurenre (2019) ao longo dos anos o processo avaliativo potencializou essa ação quando produção intelectual é modificada

em razão da competição crescente, da pressão das agências financiadoras e da avaliação de instituições e pesquisadores por meio de indicadores e métricas. No Brasil, esse cenário ganha importância especialmente a partir das últimas duas décadas, com uma forte valorização da produção científica como critério para classificação e credenciamento dos programas de pós-graduação (MAURENRE, 2019, p. 2).

A lógica neoliberal e produtivista é presente nas IES, principalmente, no que diz respeito a produção do conhecimento. Nessa caminhada em que a PG está trilhando o que é levando em consideração é muito mais o conceito que será recebido na avaliação do que a própria produção de conhecimento, uma que seja feita com responsabilidade, aprofundamentos, relevâncias reais.

Alcadipani (2011) evidencia que o a PG foi invadido por uma lógica de gerencialista, a qual gera que gera muitas distorções, pois ao invés de produzir conhecimento, estamos

apenas acumulando artigos rasos e pouco relevante. Para o autor o discente ao ingressar neste espaço já é forçado a produzir, antes mesmo de adquirir qualquer conhecimento sobre os procedimentos de pesquisa. A obrigatoriedade pela submissão de textos é tão maçante que até mesmo os orientadores terceirizam o ato para seus orientados.

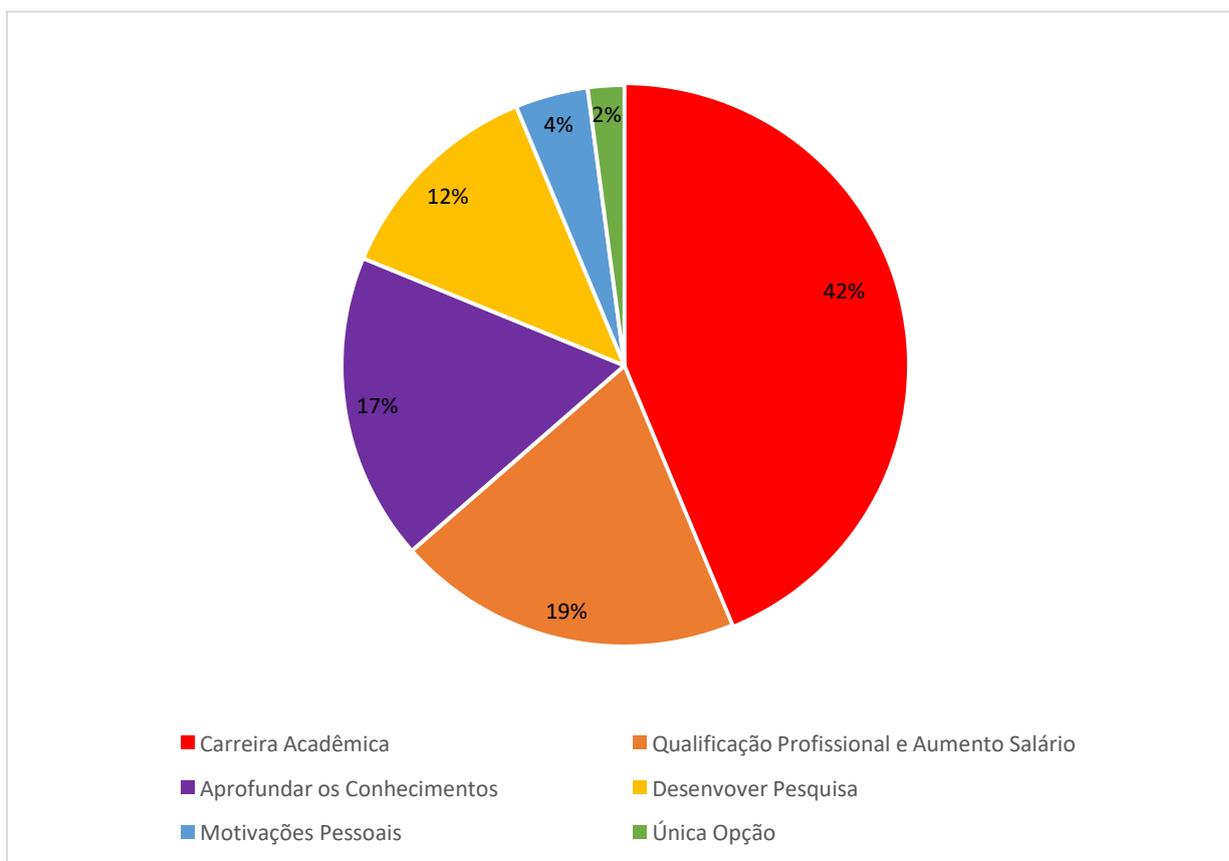
A expansão da produtividade se estende tanto na esfera material, quanto na imaterial. Para Antunes (2002) o imaterial entende-se por a atividade cognitiva e intelectual deve gerar novos conhecimentos para a produção de excedentes em uma sociedade mercantil.

As alterações advindas desse processo, da dimensão imaterial dos grandes centros produtivos, modificam a essência da produção do conhecimento, distanciando o caráter útil para quantificar de formar a mensurar valores para esta ação realizada (MENDES E IORA, 2014).

Em sua pesquisa, os autores revelam que as exigências impostas durante seu curso formativo por todos os lugares, seja de orientador-orientando, agência e programa, familiar, pessoal e até mesmo entre os próprios colegas de curso.

E apesar da indignação apresentada pelos participantes da pesquisa existem um movimento muito comum nesses espaços, que é o de tolerar e acatar as situações. “Se, por um lado, as exigências são dificilmente atingidas e produzem sofrimento para os discentes, por outro são tratadas com naturalidade, como se não houvesse outra opção nesse nível de formação.” (MENDES E IORA, 2014, p. 184).

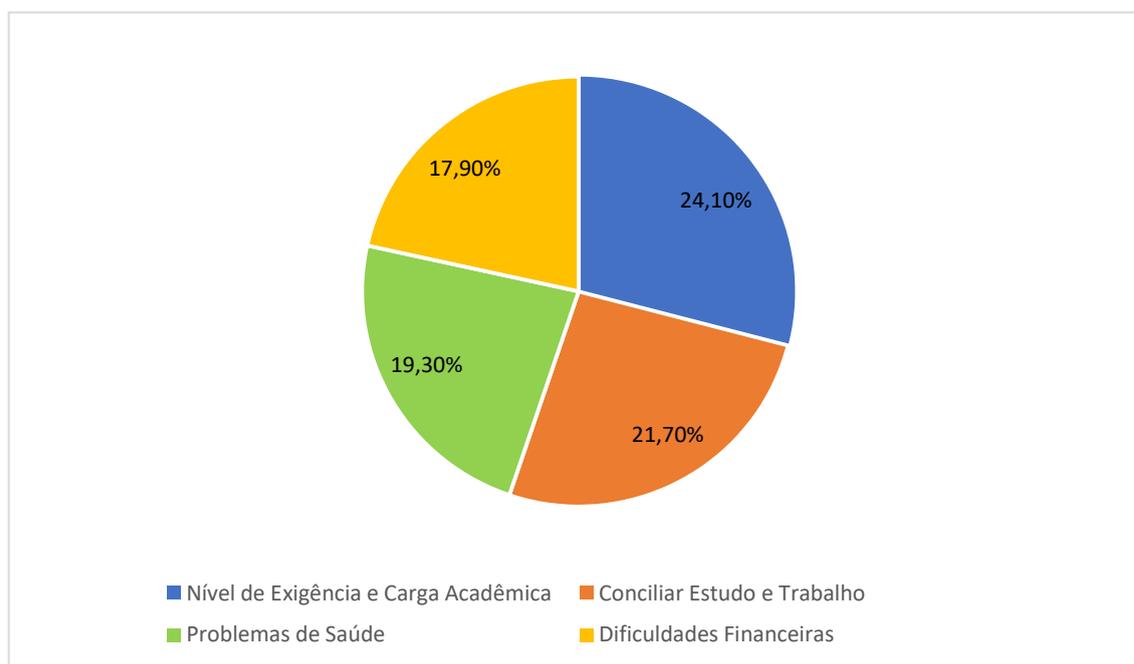
Em uma pesquisa inédita foi realizada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a pedido da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) e desenvolvido pelos (as) pesquisadores (as) Silvia Maria Cintra da Silva, Gilberto José Miranda, Renata Fabiana Pegoraro e Leonardo Babosa e Silva apontaram que o sofrimento psíquico na pós-graduação *stricto sensu* brasileira é real e não é uma novidade. A pesquisa teve início em 2019, no entanto, os dados só foram apresentados em 2021.

Gráfico 3 – Principais Motivações para o Ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Fonte: Adaptado do Portal Comunica UFU, 2021.

Como resultado a pesquisa apresentou os principais motivos que levaram os (as) discentes a escolher cursar um curso de mestrado ou doutorado. Dentre as informações obtidas pela pesquisa, podemos destacar que a maioria escolhe a PG visando uma carreira acadêmica (42%). Apesar dos motivos serem pertinentes, ao adentrarem nestes espaços eles refletem acerca da permanência no curso, e as motivações também são distintas. Veja na imagem abaixo.

Gráfico 4 – Dificuldades enfrentadas pelo pós-graduando para permanecer na pós-graduação



Fonte: Adaptado do Portal Comunica UFU, 2021.

Ao observarmos os dados, muitos fatores contribuem para que o pesquisador em formação pense em permanecer ou não nos cursos. Dentre os dados revelados na pesquisa, 59,1% dos estudantes que participaram da pesquisa afirmaram já ter pensado em abandonar a PG mediante as dificuldades encontradas após a aprovação nos cursos. E o adoecimento psíquico é um deles. É uma realidade no Brasil há longos anos, mas foi recentemente que este assunto virou pauta de discussões e pesquisas.

Segundo a pesquisa os alunos se veem pressionados pela CAPES, a fim de classificar os PPG's via conceitos definidos pela própria agência, onde os estudantes são números e não pessoas de fato.

Outro processo de avaliativo que é feito pela CAPES e possui influências nos PPGs e em suas notas, e que por consequência irá influenciar o estudante, é a Avaliação Qualis-Periódicos.

Com o surgimento na década de 90 a partir de uma avaliação feita por estrangeiros acerca do método avaliativo trienal da CAPES, foi que surgiu a avaliação específica para os periódicos. Com a realização do levantamento e resultado dos relatórios deles, os avaliadores

científicos da agência dividiram os periódicos em áreas de abrangência (nacional e internacional) e títulos mais vinculados a eles.

O Qualis Capes é um sistema que classifica a produção científica dos PPGs brasileiros, no que se refere a artigos publicados em diferentes revistas científicas, periódicos, registros e livros, abrangendo todas as áreas do conhecimento.

O sistema atribui conceitos A, B e C, onde cada conceito citado tem subitem, por exemplo, A₁ e B₂ e C₁. Outros critérios analíticos como regularidade, sistemas de revisão por pares, conselhos editoriais, indexação e normalização são aplicados por cada conselho, entre outras funções. Ressalta-se que a avaliação de qualis feita pela CAPES é realizada anualmente.

Estácio, Andrade, Kern e Cunha (2019) diferenciam a produção científica e o produtivismo, sendo o segundo uma consequência social, visto que a produção científica é favorável para o crescimento e melhoria da ciência, mas quando isso se torna massivo e obrigatório, podendo até adoecer os estudantes, é tido como um dos pontos mais negativos existentes no mundo acadêmico.

A definição feita pelos autores é de que “o produtivismo caracteriza-se como uma pressão e/ou estímulo à produção, o que poderia ser válido se produzir cientificamente fosse uma mercadoria e não trabalho intelectual de altíssimo nível.” (ESTÁCIO, ANDRADE, KERN E CUNHA, 2019, p.133).

A regulação feita pela CAPES em relação aos PPGs impactam a vida profissional, mas como somos sujeitos completos, esses impactos também refletem na vida pessoal dos pesquisadores, sejam os docentes ou discentes. Uma das consequências desses reflexos é a qualidade de produção de conhecimento realizada, que teve sérias alterações (BIANCHETTI, 2009).

A Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) publico um artigo intitulado “Estresse e Depressão na Pós-Graduação: uma realidade que a academia insiste em não ver” que denuncia algumas ações que podem contribuir para esse quadro de adoecimento discente. Segundo o vice-presidente da ANPG a política de avaliação da CAPES

incentiva um ritmo de produção acadêmica desmesurada. Os programas são avaliados levando-se em conta fatores como número de publicações e tempo de titulação dos discentes. A regra básica, que todo estudante de pós-graduação sabe por experiência própria é: quanto mais publicações, quanto mais participação em eventos, quanto menor tempo de titulação: melhor a nota do programa e sua própria posição pessoal dentro do sistema de avaliação de seu programa. E

consequentemente mais recursos para as pesquisas e reputação entre os seus pares. (JUNTA, Cristiano, 2017, *online*).

Como reflexo temos resultados não tão agradáveis, como uma propagação das condições de vida dos estudantes nos ambientes acadêmicos. O que pode levar a um quadro de adoecimento físico, emocional ou psíquico.

Para a pesquisadora Pinzón et al. (2020) ressalta que é preciso levar em consideração os contextos internos e externos em que o estudante está inserido, contudo, as barreiras que os discentes relatam sofrer alterações em relação a sua carreira acadêmica vão de encontro problemas relatados por outras pesquisas.

Alguns destaques feitos pela pesquisa apontam falta de tempo, de recursos financeiros, prazos curtos, nível de exigência por produtividade, sobrecarga, relações interpessoais nos ambientes acadêmicos, falta de orientação, competitividade entre colegas, machismo e assédio e barreiras internas são dificuldades vivenciadas e relatadas pelos pesquisadores em formação (PINZÓN et al., 2020).

Quadros de depressão, ansiedade, angústia, paralisação de atividades estudantis, uso de medicamentos, pedido de prorrogação e até desligamentos dos cursos dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Para Lopes (2017) a lista de enfrentamentos é extensa e inclui pressão por prazos, metas de produção, tratamento grosseiro e humilhante entre orientador e orientado. E que apesar de dados recentes mostrarem as vivências experimentadas pelos alunos, o assunto ainda é visto como tabu e por muita das vezes é ignorado por parte dos PPGs e da própria CAPES.

Vale destacar que ao ingressar em cursos de formação continuada o (a) estudante adentra a um novo espaço, por mais familiaridade que ele possa ter com a acadêmica, a pós-graduação é um mundo novo.

Neste novo mundo, o (a) discente precisa lidar com uma grande quantidade de informação, tarefas, desafios e responsabilidades que não eram exigidos na graduação. Ele (a) precisa lidar com novos ambientes, novos conteúdos, novas relações e novos objetivos. Vai precisar se adaptar a novas rotinas, com horários de aulas e trabalhos diferenciados dos quais estava acostumado (a), além de um maior nível de esforço para acompanhar as discussões e construir conhecimento.

Isso porque, as dinâmicas institucionais, como a falta de acompanhamento e suporte do orientador, ou a falta de oportunidades para publicação de trabalhos científicos, as exigências com prazos e metas são fatores que influenciam diretamente o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a decisão dos discentes em concluir ou não o curso (SANTOS, PERRONE E DIAS, 2015).

4.3. Avaliação Quadrienal (2017-2020), objetivos, parâmetros e principais pontos avaliados nos Programas de Pós-Graduação

No sistema de avaliação da CAPES há dois processos feitos durante procedimentos avaliativos, um é voltado para a proposta “criação” de novos cursos (entrada) e o outro é referente a permanência deles nos PPGs já existentes.

Figura 4 – Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES



Fonte: CAPES, 2021.

Apesar de serem processos distintos, eles são fundamentados na mesma concepção avaliativa, que são: **1.** Reconhecimento e credibilidade baseados na qualidade garantidos pela revisão por pares; **2.** Os critérios serão revistos e atualizados pela comunidade científica e acadêmica durante cada período de avaliação; **3.** A transparência depende ampla divulgação das decisões, ações e resultados. As etapas desta avaliação foram estabelecidas pelo CTC-ES e é apresentado da seguinte forma.

Figura 5 – Fluxograma da Avaliação Quadrienal (2017-2020)



Fonte: CAPES, 2021.

Os resultados da avaliação periódica dos PPGs são categorizados por uma nota (variável de 1 a 7) que é imputada ao programa após análise dos indicadores relevantes para o período em que foi avaliado. Essa análise será realizada pelo comitê de Áreas, posteriormente, pelo CTC-ES, que é responsável pela aprovação final dos resultados obtidos. Esses resultados respaldam as decisões do CNE em referências aos cursos que terão o reconhecimento renovado para prosseguir continuidade no próximo período.

Os resultados do rigoroso processo da Avaliação Quadrienal (2017-2020) do programa devem ajudar a alcançar os seguintes objetivos: **1.** Contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação nacional, na eficácia da identificação de PPGs que atendam ao padrão mínimo de qualidade exigido para cada nível de curso e que, conseqüentemente, tenham seu reconhecimento recomendado pela CAPES e CNE; **2.** Demonstrar de forma clara e eficaz a situação da pós-graduação ao longo de quatro anos; **3.** Contribuir para o desenvolvimento de programas e áreas individuais, enviando devolutivas pontuais acerca do desempenho obtido e sugestões para ações futuras; **4.** Conceder subsídios para a formulação de planos e programas de desenvolvimento e implementação de investimentos no SNPG.

Os parâmetros estabelecidos para esta avaliação foram formulados para atingir os objetivos acima, o papel de cada comissão de avaliação, rege-se pelos seguintes critérios, primeiramente pela utilização de padrões internacionais para o desenvolvimento do

conhecimento local como referência para o processo de avaliação manifestados nos documentos de Áreas.

Segundamente pela adequação dos referenciais de avaliação aprovados (critérios, indicadores e parâmetros) e sua adaptação à evolução dos conhecimentos na área e dos PPGs, e por fim, assegurar a qualidade dos relatórios de desempenho de cada programa e onde esses atendam os requisitos de fundamentação técnica, estrutura, clareza, coerência são fundamentais para entender, avaliar e levar em conta os resultados da avaliação dos programas e cursos e envolvidos neste processo avaliativo.

De acordo Souza, Fadel e Ferracioli (2016) entre os estressores determinantes na vida do pós-graduando destaca-se a pressão atribuída aos bolsistas, as exigências externas, avaliação, imposição de prazos e metas, entre outros.

Esse modelo avaliativo adotado pela CAPES é um dos fatores que levam esse discente a uma desestimulação em relação a carreira acadêmica e a queda de desempenho durante o curso. Apesar de não ser o único que desencadeia o adoecimento, é o principal responsável pelas aflições vividas pelos alunos no espaço universitário. Visto que o método usado para considerar um PPG bom ou ruim, potencializa a situação de vulnerabilidade psíquica dos estudantes.

Grande parte das pesquisas científicas são desenvolvidas nas academias, em especial, em programas de pós-graduação. Sendo assim, estudantes de mestrado e doutorados são atores participativos neste processo, contudo, a qualidade de vida deles têm sido influenciadas de modo negativo durante seu processo formativo.

Para Cesar et al. (2021) a formação e o “processo de trabalho, frequentemente estressor, tem sido associado a risco real de adoecimento e comprometimento de vários aspectos da vida desses estudantes.” (CESAR et al., 2021, p. 2). Ou seja, as vivências acerca de uma sobrecarga dentro dos PPGs afetam a qualidade de vida de mestrandos e doutorandos, independentemente da idade ou área de pesquisas discentes.

Quem já enfrentou o processo formativo em nível de graduação sabe que o estudo, a produção de novos conhecimentos impacta nossas vidas, seja a nível mental ou corporal. Ainda que esses problemas possam surgir em qualquer etapa da nossa vida, os dados trazidos durante a pesquisa mostram que há uma maior probabilidade desses problemas serem desencadeados durante um curso de formação (inicial ou continuada).

As estatísticas aqui já citadas apontam que esse processo é um reflexo também referente ao ambiente em que os cursos estão sendo ofertados e nos modelos em que estão sendo cursados. A pressão feita pelos indicadores avaliativos podem induzir a esses níveis de sofrimentos e barreiras enfrentadas pelos (as) pesquisadores (as) em formação.

4.4. O desempenho da Universidade Federal do Pará na Avaliação Quadrienal 2017-2020

A pós-graduação da Universidade Federal do Pará teve início em 1973, com a criação dos cursos de mestrado e doutorado em Geofísica. No presente, a UFPA possui 102 programas de pós-graduação, somando a oferta total de 144 cursos, sendo 96 mestrados (65 acadêmicos e 31 profissionais) e 48 doutorados (47 acadêmicos e 1 profissional), com mais de 8.000 pesquisadores em formação. Nos outros *campi* ao redor do Estado, o total de cursos é de 21, onde 17 são de mestrado e 4 de doutorado (ASCOM-UFPA, 2022).

Após a divulgação oficial dos resultados da avaliação do quadriênio, a UFPA registrou marcos históricos no que tange aos PPGs da IES. Os dados foram apresentados à comunidade acadêmica em uma sessão pública, cujo principais participantes são os atores fundamentais (discentes, docentes, técnicos, coordenadores e diretores dos institutos) para o processo de funcionamento dos nossos programas.

Figura 6 – Resultado da UFPA na Avaliação Quadrienal da CAPES (2017-2020)



Fonte: PORTAL UFPA, 2022.

O total de PPGs avaliados nesse período foram 100, os resultados da Universidade UFPA exibem o aumento de conceito em 53 cursos, em 35 programas, os quais são pertencentes as mais distintas áreas de conhecimento.

Os resultados obtidos revelam que entre o total de 35 programas avaliados, dois programas (Geologia e Geoquímica e Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) alcançaram a nota histórica de 7 no conceito avaliativo da CAPES. Dois programas (Física e Teoria e Pesquisa do Comportamento) subiram de 5 para 6. 19 programas subiram de 4 para 5 e 12 programas subira de 3 para 4.

Outros 43 programas conseguiram permanecer com as notas já obtidas na avaliação anterior. Como a avaliação da CAPES é sempre comparativa e leva em consideração os avanços de cada área do conhecimento os programas que permaneceram com as notas são considerados programas que têm apresentado os ótimos desempenhos e continua avanço em suas respectivas áreas.

Vale destacar que a UFPA ocupa a sexta posição em nível nacional como instituição com mais quantidades de PPGs. A IES é a maior universidade da região amazônica e é considerada uma das melhores a nível nacional. E a nível internacional ela ocupa o 75º lugar entre as melhores universidades (*TIMES HIGHER EDUCATION LATIN AMERICA UNIVERSITY RANKINGS*, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, as universidades foram constituídas por espaços de formação de intelectuais, no entanto, ao chegarmos até aqui pode-se considerar que essa vaidade em cima do intelecto tem um alto valor.

Atualmente é mais vinculado os diagnósticos sobre doenças mentais e psicossomáticas, o que não anula o fato de que esses processos de sofrimentos sempre estiveram presentes nas acadêmicas, até porque ele é presente em todos os ambientes em que se tem seres humanos. O fato é que nós normalizamos a dor, o desespero e os sofrimentos. Seja ele de origem docente ou discente.

É amplamente conhecido que a pressão para obter um bom trabalho e a competição na pós-graduação é muito alta, e é difícil para os estudantes manterem um equilíbrio entre seus estudos acadêmicos e sua carreira. O estresse e a desmotivação são comuns entre os estudantes que enfrentam a pressão de seu curso.

Além disso, existem outros fatores que contribuem para o estresse, como o alto custo financeiro durante o processo formativo, o curto tempo para a conclusão dos cursos, a dificuldade de lidar com o trabalho de pesquisa e a pressão de se destacar no meio acadêmico.

Ao afirmar que de alguma forma as cobranças acerca das demandas da pós-graduação potencializam situações estressantes e desestimulantes no estudante. Grande parte das “queixas” trazidas no texto, no entanto, são provenientes do nosso modelo de sociedade e das influências econômicas que regem nos rege.

A educação e a pesquisa neste cenário então passam a ser vistas como tendo alta potencialidade no que se diz a respeito de investimentos, isso inclui da educação primária a pós-graduação.

Como já foi apresentado no texto, é pelo processo educativo o caminho mais rápido para o crescimento econômico, avanços sociais, políticos e tecnológicos. Contudo, precisa-se considerar a natureza da pesquisa que se está defendendo. Espera-se que a pesquisa, educação, construção de conhecimentos sejam comprometidas com valores que defendem o desenvolvimento humano e sua totalidade e não somente não para o crescimento econômico, tendo o mercado como objetivo central.

Diante do que foi exposto podemos observar que a cobrança em cima dos (as) discentes afeta seu rendimento, já que muitos começam a apresentar quadros de sofrimentos, podendo desencadear sérios adoecimentos físicos, mentais e emocionais. Muito se cobra para

atingir metas formuladas que visam uma educação e pesquisa de qualidade, no entanto, quanto a valorização deste pesquisador em formação não vemos tanta importância quando comparada com a cobrança pelo seu desempenho acadêmico-profissional.

É importante ressaltar que o não é somente a pós-graduação não deve ser responsabilizada por levarem esses (as) estudantes a esses quadros de doenças, conflitos e tormentos, pois sabemos que existem fatores externos que influenciam diretamente no desempenho do (a) pós-graduando.

Mas é de conhecimento também que estes espaços são propícios para a manifestação de vulnerabilidades adquiridas ao longo dos anos, seja na vida profissional, acadêmica ou pessoal. É frisar que o espaço acadêmico é só mais um espaço de vida e convivência social do estudante e que o adoecimento mental está relacionado a diversos outros fatores (biológicos, genéticos, psicológicos, sociais e culturais).

Estamos em constante processo de mudança, e nos últimos anos as mudanças sociais relacionadas a valores, o avanço tecnológico, as transformações da vida em sociedade, a individualidade, a competitividade são alguns fatores que influenciam na saúde da população como um todo, incluindo aqui os estudantes.

Emenda Constitucional Nº 95/2016 que dispõe sobre Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, também influencia no ambiente da pós-graduação, levando ao sucateamento da infraestrutura dos PPGs, e que conseqüentemente vai afetar a vida do (a) discente, principalmente, no que se refere aos bolsistas.

No modelo avaliativo que temos em vigência as demandas exigidas a serem alcançadas sobrecarrega o processo formativo, que já não é fácil. Ao levarmos em consideração os próprios obstáculos enfrentados durante o curso em virtude da aplicação do projeto de pesquisa teórico para o prático, já um desgaste muito grande precisar se adequar em detrimento as realidades que encontraremos ao coletar os dados de pesquisa, essa situação somada as exigências da agência, que visa ranqueamentos institucionais, elevava ainda mais os obstáculos e barreiras presentes na formação.

Neste processo a valorização demasiada nos índices quantitativos levam ao produtivismo excessivo, onde a qualidade fica rebaixada em comparação a valorização a quantidade de produções criadas pelos principais atores da pós-graduação (discentes e docentes). Todos visam a publicação a qualquer custo, mesmo que suas pesquisas não tenham tanta relevância ou qualidade.

Ao percorrer os caminhos desta pesquisa pude me encontrar em muitos relatos feitos pelos estudantes de pós-graduação, independentemente da área de conhecimento, país, idade ou gênero. A solidão enfrentada durante o processo é real, mesmo que estejamos inseridos em grupos de pesquisas, várias disciplinas, eventos e estágios. Os sofrimentos e situações vivenciadas são de modo isolado.

Como resultado, muitos alunos sentem-se mais desconectados e solitários quando se trata da PG. Uma solução para este problema seria a criação de ambientes acadêmicos mais acessíveis e acolhedores. Para ajudar os alunos a se sentirem mais conectados uns aos outros, é preciso criar espaços e serviços que reconheçam e respeitem as identidades, as diferenças e as experiências de cada aluno.

O universo acadêmico é plural, com o passar dos anos e com os avanços nas formas de acesso a pós-graduação, os ingressos permitiram pessoas das mais distintas esferas sociais adentrarem na PG, ampliando o perfil dos discentes. Hoje somos diversos, ocupando os nossos espaços por direito, aprendendo a conviver com a complexidade das relações humanas. Somos únicos e nossas bagagens de experiências também. Alguns lidam melhor com esses espaços que os outros, mas fim, todos precisamos nos acolher para que a caminhada seja trilhada da maneira mais leve que se possa ser.

É imprescindível que o meio acadêmico trabalhe de forma a prevenir o adoecimento (mental principalmente) e a promoção da saúde mental dos estudantes. Uma das formas mais básicas é garantir o acesso à informação acerca do assunto, de modo a oferecer suporte e ajuda aqueles que necessitam.

Além disso, é importante criar um ambiente acadêmico saudável e inclusivo, que estimule o diálogo, a interação com os colegas e professores, assim como a participação em atividades fora da sala de aula, momentos de lazer. O meio acadêmico também deve oferecer acesso a serviços de saúde mental, como profissionais de saúde mental especializados e programas de prevenção e tratamento.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, K. N. E. *et al.* Factors associated to suicide risk in stricto sensu postgraduate students: a cross-sectional study. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 29, 2021.

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos Ebape. BR**, v. 9, p. 1174-1178, 2011.

ALFANO, B. **Três áreas são responsáveis por metade das desistências de bolsistas na pós-graduação.** Jornal Eletrônico O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/04/tres-areas-sao-responsaveis-por-metade-das-desistencias-de-bolsistas-na-pos-graduacao-diz-estudo-engenharia-lidera-25488022.ghtml>> acesso em 27/04/2022.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses do mundo do trabalho.

ASCOM. Universidade Federal do Pará. **Pós-Graduação da UFPA tem o melhor desempenho de sua história na Avaliação da CAPES: 53 cursos de 35 programas subiram de nota.** 15 de set. de 2022. Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias/13903-pos-graduacao-da-ufpa-tem-o-melhor-desempenho-de-sua-historia-na-avaliacao-da-capes-53-cursos-de-35-programas-subiram-de-nota-2022>>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

ASSUNÇÃO, A.A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, Dalila; et al (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente.** Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

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

BECKER, G. S. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.** Third Edition, University of Chicago, NBER, New York, 1993. Disponível em: <https://www.nber.org/booksandchapters?facet=book_type%3AConference%20Volume&page=1&perPage=50>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 129-139, 2014.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: Entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L; SGUISSARDI, V. **Dilemas da pós-graduação em educação: gestão e avaliação.** Campinas: Autores Associados, 2009.

BIBLIOTECA FMUSP. Pandemia reduz número de mestres e doutores em 2020. 15 de Maio de 2022. Disponível em: <<https://spdbcfmusp.wordpress.com/2022/05/16/pandemia-reduz-numero-de-mestres-e-doutores-em-2020/>>. Acesso em 21 de set de 2022.

biotechnology, v. 36, n. 3, p. 282, 2018.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 54.061, de 28 de Julho de 1964**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54061-28-julho-1964-394100-publicacaooriginalpe.html#:~:text=Regulamenta%20o%20Regime%20de%20Tempo,26%20de%20junho%20de%201964.>>> Acesso em 01 de out. de 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, De 15 De Dezembro De 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília, DF, 15 dez, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1982 -1985**. Brasília: CAPES. 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1975 -1979**. Brasília: CAPES. 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1986 -1989**. Brasília: CAPES. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005 - 2010**. Brasília: CAPES. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 (Vol. 1)**. Brasília: CAPES. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 (Vol. 2)**. Brasília: CAPES. 2010.

BRUNS, K. L.; LETCHER, A. Protective factors as predictors of suicide risk among graduate students. **Journal of College Counseling**, v. 21, n. 2, p. 111-124, 2018.

CAPES. **Avaliação Quadrienal 2017-2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/media/avaliacao/avaliacao-quadrienal/banner-avaliacao-quadrienal/informacoes/@_@images/dec61efa-2dc1-4b7b-a946-4a904e55170e.jpeg>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CARDOSO, T., ALARCÃO, I., CELORICO, J. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2010.

CESAR, F.C. R. et al. Quality of life of master's and doctoral students in health. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**. 2021, v. 74, n. e20201116. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1116>>. Epub 30 Jul 2021. ISSN 1984-0446. Acesso em: 17 de set. de 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

SANTOS, S. A. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 110, p. 147-154, 2010.

ESTÁCIO, L. S. dos S.; ANDRADE, W. G. F.; KERN, V. M.; CUNHA, C. J. C. de A. O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 133-158, 2019.

EVANS, T. M. et al. Evidence for a mental health crisis in graduate education. **Nature** exceção e interdição dos direitos. **HOLOS**, v. 5, p. 245-258, 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Editora: Universidade de Brasília,

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, p. 51-60, 2013.

FERREIRA, N.S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONSECA, V. ZONATTO, O. VALENTIM R.; MORAES, F. **Saúde mental de pós-graduandos é desafio ainda maior durante a pandemia**<<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/saude-mental-e-pos-graduacao-os-desafios-durante-a-pandemia/>>. Acesso em 17 de jul de 2022.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. A.. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 2, p. 32-47, 2015.

FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de

GALDINO, M. J. Q. *et al.* Qualidade de vida de estudantes de mestrado e doutorado em enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 20, 2018.

GARRIDO, E. A técnica close e a compreensão da leitura: Investigação em textos de estudos sociais para a 6ª série. **Dissertação de mestrado**, USP. São Paulo, 1979.

GIORDANI, G. **Tese de doutorado avalia causas da evasão na pós-graduação**. <<https://www.ufrgs.br/ciencia/tese-de-doutorado-avalia-causas-da-evasao-na-pos-graduacao/>>. Acesso em 17 de jul de 2022.

HORTON, D.; MACKAY, R. Using evaluation to enhance institutional learning and change: recent experiences with agricultural research and development. **Agricultural Systems**, Inglaterra, v. 78, n. 2, p. 127-142, 2003.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

IVASHITA, S. B.; VIEIRA, A. D. R. A Pós-Graduação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2011-2020): RUPTURAS E PERMANÊNCIAS. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 19, p. 121, 2017.

JUNTA, C. Associação Nacional de Pós-Graduandos. **Estresse e Depressão na Pós-Graduação: uma realidade que a academia insiste em não ver**. 03 de abr. de 2017. Disponível em: <<https://www.anpg.org.br/03/04/2017/estresse-e-depressao-na-pos-graduacao-uma-realidade-que-a-academia-insiste-em-nao-ver/>>. Acesso em: 17 de set. de 2022.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGASNERIE, G. **A última lição de Michel Foucault**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOPES, V. **Pressões potencializam casos de transtorno mental de alunos e professores da UFMG**. Estado de Minas – Educação. 28 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895535/pressoes-aumentam-casos-de-transtorno-mental-na-ufmg.shtml>. Acesso em 20 de set. de 2022.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS: revista de saúde coletiva**, v. 15, p. 39-57, 2005.

MACIEL, C. E., LIMA, E. G. S., GIMENEZ, F. V. (2016). Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 32(3), 759-781.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital** (Crítica da Economia Política) Livro 1, vol.1 , Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6ª. Edição, 1980.

MAUÉS, O. C., BASTOS, R. S. (2017). Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, 40(3), 333-342.

MAURENTE, V. S. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e180734, 2019.

MENDES, V. R.; IORA, J. A. A opinião dos estudantes sobre as exigências da produção na pós-graduação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 171-187, 2014.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**, v. LXVI, n. 4, p. 281-302, 1958.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>>. Acesso em 21 de set de 2022.

MORAES, F. T. **Suicídio levanta questões sobre saúde mental na pós**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml> >. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 23-42, 2009.

MOROSINI, M. C. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, n. 1, p. 125-152, 2009.

MOROSINI, M. FERNANDES, C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 609-619, 2017.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 135-153, 2019.

PINTO, S. C. O. **Adoecimento mental e ensino superior: uma análise do direito à saúde mental dos/das discentes de graduação da UFRN**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PINZÓN, J. H. et al . Barreiras à Carreira e Saúde Mental de Estudantes de Pós-graduação. **Rev. bras. orientac. prof**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 189-201, dez. 2020.

PIZZIO, A.; KLEIN, K.. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 493-513, 2015.

POTAL COMUNICA UFU. **Estudo inédito traça perfil de pós-graduandos e dificuldades enfrentadas no mestrado e doutorado**. Diretoria de Comunicação Social (Dirco). 01 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://comunica.ufu.br/noticia/2021/06/estudo-inedito-traca-perfil-de-pos-graduandos-e-dificuldades-enfrentadas-no-mestrado>>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROTHER. E. T. Revisão sistemática e revisão narrativa. **Revista Acta Paul Enferm**, V.20 nº 02. 2007.

SALLES-FILHO, S. et al. Evaluation of ST&I programs: a methodological approach to the Brazilian Small Business Program and some comparisons with the SBIR program. **Research Evaluation**, v. 20, n. 2, p. 159-171, 2011.

SAMPAIO, D. Doutorado na maturidade.

<<https://www.nexojornal.com.br/externo/2022/07/08/Doutorado-na-maturidade/>>Acesso em 17 de jul de 2022. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2019**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>> Acesso em 17 de jul de 2022.

SANTOS, M. F. et al. **Percurso Universitário: saúde e adoecimento do estudante**. 2018. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, A. S., PERRONE, C. M. e DIAS, A. C. G. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. **Psico-USF [online]**, 2015, v. 20, n. 1, p. 141-152.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da Orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, J. A.; FADEL, C. B.; FERRACIOLI, M. U. Estresse no cotidiano acadêmico: um estudo com pós-graduandos em Odontologia. **Revista da ABENO**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 50-60, 2016.

SOUZA, F. O. et al. Estresse e resiliência em discentes de enfermagem de duas universidades públicas paulistas. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 10, p. 2, 2020.

SCHULTZ, T. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *American Economic Review*, v. LI, n. 1, p. 1-17, 1961.

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

SELYE, H. **The Stress of Life**. New York: McGraw-Hill, 1956.

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. G. Mundialização do capital, reforma do estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 37, p. 59-71, 2010.

SOTÉRIO, C. e HAFIZ, M. **Índices de Depressão e Ansiedade são Maiores em Alunos de Pós-Graduação** <<https://www.comciencia.br/indices-de-depressao-e-ansiedade-sao-maiores-em-alunos-de-pos-graduacao/>>. Acesso em 17 de jul de 2022.

SOUZA, A. C.; DUARTE, A. L. C.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil - caracterização e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 303-322, 2022.

STEWART, T. A. **Capital Intelectual – A nova vantagem competitiva das empresas**. 10a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, C. É. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

TEIXEIRA, C. N. G. *et al.* Qualidade de vida dos alunos de pós-graduação stricto sensu em odontologia e fatores sociodemográficos. **Revista de Odontologia da UNESP**, v. 46, p. 278-283, 2017.

TIMES HIGHER EDUCATION. **World University Rankings**. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

TOLEDO, F. **Recursos humanos**: crises e mudanças. São Paulo: Atlas, 1986.

TRABALHO *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/trabalho/>>. Acesso em: 05/07/2020.

TREVISAN, A. L.; DEVECHI, C. P. V.; DIAS, E. D. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 373-392, 2013.

VENTURA, C. M. **O adoecimento dos discentes na Universidade Federal de Ouro Preto**. 2018.

Verhine, R. E., & Dantas, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, 18(37), 295–310. Cuiabá. 2009.

VOZ DA BAHIA. **‘Suicídio na universidade é um recado de que algo ali falhou’, diz doutor em Psicologia**. Disponível em: <<https://vozdabahia.com.br/suicidio-na-universidade-e-um-recado-de-que-algo-ali-falhou-diz-doutor-em-psicologia/>>. Acesso em 17 de jul de 2022.