



Dossiê: Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação: possibilidades, desafios e tensionamentos

A evasão discente nos projetos de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil

Student dropout in the self-assessment projects of Graduate Programs in Education in Brazil

La deserción estudiantil en los proyectos de autoevaluación de los Programas de Posgrado en Educación en Brasil

Regina Farias de Souza*

 <https://orcid.org/0000-0001-9270-6999>

Kellcia Rezende Souza**

 <https://orcid.org/0000-0002-8663-4615>

Resumo: O Relatório de Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 2019, sugeriu que, na autoavaliação, os programas verifiquem as razões da evasão discente. A autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foi, então, inserida na ficha de avaliação da Capes para a quadrienal 2021-2024. Considerando que a evasão de estudantes se configura como fenômeno crescente na pós-graduação, este estudo elegeu a área de Educação, uma das que possuem maior número de programas no país, com o objetivo de analisar como a evasão discente é tratada nos projetos de autoavaliação dos PPGs em Educação no período de 2019 a 2024. Para tanto, ampara-se em abordagem quanti-qualitativa e em pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam que, dos 23 programas selecionados, três apresentam projetos consolidados de autoavaliação, mas não implementaram a sugestão de inserir a evasão discente como elemento de discussão. Infere-se, também, que a ausência de políticas de combate à evasão na pós-graduação se torna uma limitação na agenda da política educacional brasileira.

Palavras-chave: Autoavaliação discente. Evasão discente. Política educacional de pós-graduação.

Abstract: The 2019 Self-Assessment Report of Graduate Programs from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) suggested that, in their self-assessment processes, programs should investigate the reasons for student dropout. Self-assessment of *stricto sensu* Graduate Programs was then incorporated into the CAPES evaluation form for the four-year evaluation cycle—2021-2024. Considering that student dropout has become a growing phenomenon in graduate education, this study focused on the field of Education—one of the areas with the largest number of programs in the

* Acadêmica de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail:* <reginasouza@ufgd.edu.br>.

** Doutora em Educação Escolar. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail:* <kellciasouza@ufgd.edu.br>.

country—with the aim of analyzing how student dropout is addressed in the self-assessment projects of Graduate Programs in Education between 2019 and 2024. To this end, the study adopts a mixed-methods approach, combining literature review and documentary research. The results indicate that, of the 23 programs selected, three have consolidated self-assessment projects, but none implemented the suggestion to include student dropout as a topic of discussion. It is also inferred that the absence of specific policies to address dropout in graduate education represents a limitation within the Brazilian educational policy agenda.

Keywords: Student self-assessment. Student dropout. Graduate education policy.

Resumen: El Informe de Autoevaluación de Programas de Posgrado de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), de 2019, sugirió que, en sus procesos de autoevaluación, los programas indaguen las razones de la deserción estudiantil. La autoevaluación de los Programas de Posgrado *stricto sensu* fue entonces incorporada a la ficha de evaluación de CAPES para el cuatrienio 2021–2024. Dado que la deserción estudiantil es un fenómeno creciente en los estudios de posgrado, este estudio eligió el área de Educación, una de las áreas con mayor número de programas en el país, con el objetivo de analizar cómo se trata la deserción estudiantil en los proyectos de autoevaluación de los Programas de Posgrado en Educación en el período 2019-2024. Para ello se apoya en un enfoque cuantitativo-cualitativo y en una investigación bibliográfica y documental. Los resultados indican que de los 23 programas seleccionados, tres cuentan con proyectos de autoevaluación consolidados, pero no implementaron la sugerencia de incluir la deserción estudiantil como tema de discusión. También se infiere que la ausencia de políticas para combatir las tasas de deserción de posgrado se convierte en una limitación de la agenda de política educativa brasileña.

Palabras clave: Autoevaluación estudiantil. Abandono estudiantil. Política educativa de posgrado.

Introdução

Na agenda do governo brasileiro, é possível verificar o protagonismo da avaliação como pauta das políticas educacionais nas últimas décadas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. No que se refere à avaliação da Educação Superior, um dos marcos normativos que ilustram esse movimento de prioridade da avaliação consiste na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que regulamentou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2004).

Já os cursos *stricto sensu*, denominados programas de Mestrado e Doutorado, passam por avaliação externa a cada quatro anos, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Conforme informações da Capes, dados da última avaliação quadrienal (2017-2020)¹ revelam que, dos 4.512 Programas de Pós-Graduação – doravante denominados PPG ou PPGs – de Mestrado e Doutorado avaliados, 34% elevaram suas notas e 54% as mantiveram.² Ao final dessa avaliação, o Brasil passou a contar com 261 PPGs nota 7 (a mais alta), 410 com nota 6, 1.030 com nota 5, 1.786 com nota 4 e 980 com nota 3.

Apesar desse crescimento nos indicadores de qualidade da pós-graduação, a ampliação da oferta, do acesso e da democratização no Ensino Superior, principalmente nos últimos 20 anos, com origem em políticas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada (Enem/SiSU), ações afirmativas e políticas de cotas, resultou na expansão e na democratização do acesso a esse nível educacional. Em contrapartida, o aumento do ingresso no

¹ Disponível na página oficial da Capes: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2017-2020/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 23 jan. 2025.

² A nota atribuída no processo de avaliação externa da Capes a cada PPG vai de 1 a 7, sendo 3 o mínimo para o seu funcionamento. As notas 6 e 7 colocam o PPG no nível de excelência acadêmica.

Ensino Superior, somado às condições históricas de vulnerabilidade socioeconômica da população brasileira, implicou o fenômeno da evasão universitária (Dal Moro; Gisi, 2023). Conforme Santos Junior, Magalhães e Real (2020, p. 462, grifo nosso):

A evasão universitária corresponde a uma problemática que acomete os diversos cursos e programas que compõem a educação superior, representando perdas que repercutem em todo o sistema educacional brasileiro, bem como incide na sociedade, uma vez que há recursos públicos investidos sem o devido retorno. No nível de graduação, sua ocorrência adquire notoriedade por ter expressividade em sua incidência, apresentando média geral de 22,83% no ano de 2016, mas podendo alcançar mais de 50% em determinadas áreas [...]. **Na pós-graduação, embora com menos intensidade, o referido fenômeno também está presente, sendo que, no ano de 2016 houve a saída de 9.963 discentes no conjunto dos programas de pós-graduação brasileiros.**

Esse cenário trouxe, então, a evasão discente no Ensino Superior para a pauta tanto da agenda da política governamental, em seu aspecto macro, quanto dos desdobramentos relacionados à gestão e ao planejamento institucional dos programas. Nessa perspectiva, este artigo teve como objetivo analisar como a evasão é considerada nos projetos de autoavaliação de PPGs em Educação mais bem avaliados no Brasil, no período de 2019 a 2024.

A escolha do recorte pela área de Educação³ justifica-se pelo fato de, por muito tempo e por ter sido criada quase ao mesmo tempo que a Capes, ser uma das áreas com maior oferta de PPGs, conforme o último censo disponível no Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (Geocapes)⁴. Em 2023, o total de programas ofertados por área de avaliação apresentava, no topo, a área Interdisciplinar, com 387 ofertas de Mestrado e Doutorado; Ciências Agrárias I, com 222 programas; e, empatadas a seguir, Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, e a área de Educação, cada uma com 191 ofertas de Mestrado e Doutorado no Brasil.

Considerando que os programas da área de Ensino (184) tiveram origem na área de Educação desde o ano de 2000, com reorganização a partir de 2011 (Ramos; Silva, 2014), ambas somam 375 programas de Mestrado e Doutorado. Quanto ao número de discentes matriculados nesse mesmo período, com 28.707 alunos, a área Interdisciplinar aparece em 1º lugar, seguida pela Educação, com 27.253. Juntas, as áreas de Educação e Ensino contabilizam 44.974 matriculados em 2023 (Brasil, 2023a).

A escolha do período de estudo (2019-2024) deu-se em razão do relatório da Capes⁵ publicado em 2019, que desencadeou a inserção da autoavaliação dos PPGs do Brasil na ficha de avaliação da área de Educação e, em seu roteiro, sugere que os PPGs investiguem em seus projetos de autoavaliação “[...] quais as razões da evasão discente” na pós-graduação (Brasil, 2019, p. 16-17).

Assim sendo, o caminho metodológico da pesquisa ancora-se na abordagem quanti-qualitativa, a partir da realização de pesquisas bibliográfica e documental. As fontes bibliográficas foram selecionadas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Redalyc*, com uso dos seguintes descritores: “autoavaliação”, “evasão” AND “pós-graduação”. As fontes documentais foram os projetos de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES) que possuíam esse

³ Na área de Educação, os primeiros cursos de pós-graduação surgiram nos anos de 1960, a começar pelo curso de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1966. O primeiro curso de Doutorado na área aflorou em 1976, também nessa universidade (Pereira Neto *et al.*, 2023).

⁴ Distribuição de Programas por Grande Área e Distribuição de Discentes de Pós-Graduação no Brasil por Área de Avaliação 2023. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

⁵ O Relatório Capes 2019 está disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

documento, o que resultou na busca em 23 *sites* das instituições identificadas (Quadro 1), bem como no *link* para cada Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Do total, foram localizados e selecionados para análise três projetos de autoavaliação dos PPGEs.

A análise de dados por conteúdo foi realizada a partir da categoria evasão, buscando-se inicialmente localizar o *link* dos PPGEs e, em seu interior, analisar os projetos de autoavaliação encontrados.⁶

A avaliação educacional na política da pós-graduação brasileira

No campo das políticas educacionais, a avaliação tem se evidenciado nas últimas décadas, dado o crescimento de produções normativas internacionais, como as diretrizes e as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)⁷ para a melhoria da qualidade da educação, na Agenda 2030.

Nos anos 1950 e 1960, deu-se a implementação da pós-graduação brasileira, permeada pela tradição europeia de cátedra e, em parte, pelo espírito estadunidense de inovação, no qual o papel da ciência e da inovação tecnológica era essencial para o desenvolvimento social e econômico dos países no período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial (Martins, 1999).

Nesse contexto, respectivamente em janeiro e julho de 1951, foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Capes, agência oficial de fomento e regulação da pós-graduação no Brasil. Esses órgãos tornaram-se instrumentos da política de crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no país (Pereira Neto *et al.*, 2023). As bolsas de fomento dessas agências permitiram que pesquisadores brasileiros realizassem sua formação fora do país, trazendo conhecimentos que contribuíram para a formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e, assim, para o início da qualificação de professores para o Ensino Superior e de profissionais de alto nível para a pesquisa.

Conforme o novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024-2028 – versão preliminar⁸ (Brasil, 2023b), a consolidação dessas instituições, somada a uma política de ampliação e interiorização da pós-graduação no país, é ilustrada mais claramente a partir do III PNPG (1986-1989), permitindo a institucionalização da pesquisa acadêmica, sobretudo nas universidades públicas brasileiras, nas últimas décadas, o que fortaleceu o tripé ensino-pesquisa-extensão universitária.

Nessa direção, mais recentemente, houve no país outro importante avanço para o fortalecimento desse tripé: a regulamentação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que instituiu novas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018). Com a incorporação da extensão como componente curricular na graduação, mais conhecida como curricularização da extensão⁹, quesitos como

⁶ Foram localizados muitos outros documentos voltados à autoavaliação, anteriores e posteriores a 2019, alguns relatórios e instrumentos frutos da avaliação institucional preconizada no Sinaes, e estes não foram considerados em razão do objetivo deste estudo, que está relacionado apenas aos projetos de autoavaliação dos PPGs em Educação elaborados a partir de 2019.

⁷ Documento UNESCO Educação disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128951_por. Acesso em: 24 jan. 2025.

⁸ O novo PNPG 2024-2028 foi disponibilizado para consulta popular em dezembro de 2023, e desde então está tramitando nas instâncias governamentais para a finalidade de se tornar o VII PNPG, na versão definitiva.

⁹ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária (Brasil, 2014).

“inserção social” e “aproximação com a sociedade” vêm sendo objeto de discussão, aproximando a pós-graduação brasileira da coletividade para a qual demanda seus egressos, em um processo de amadurecimento de suas finalidades.

Cumpre ainda resgatar aqui um importante marco normativo no âmbito da avaliação das universidades, ocorrido em 1995, com a implementação do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS)¹⁰, quando surgiram *rankings* de universidades e uma proposta de criação de uma prova global, com intervenção da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Unesco, de agências, universidades, empresas e jornais. Desse modo, as políticas de acreditação continuaram, nas décadas seguintes, difundidas no mundo por agências de acreditação e organismos internacionais, por meio de diretrizes e guias de boas práticas (Dias, 2003).

Barreyro e Rothen (2008) afirmam que, desde a institucionalização do Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão), em 1996, e posteriormente com o Sinaes, em 2004, a avaliação passou a ser um elemento central na política de Educação Superior brasileira e, a despeito das influências dos modelos internacionais, as duas principais concepções adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) nas décadas de 1980 e 1990 foram a da avaliação com uma visão formativa/emancipatória e a de regulação/controle. No estudo, essas duas concepções são analisadas e relatam algumas das suas implicações nas políticas atuais.

A avaliação e a autoavaliação, assim como a evasão na Educação Superior, são desafios postos, irreversíveis, que já davam sinais desde a implementação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)¹¹, sistema de avaliação que produziu impactos e mudanças nas condições de produção do ensino de graduação, mas que foi enfraquecido por não ser o modelo de interesse do Estado, comprometido com acordos junto ao Banco Mundial (Barreyro, 2022; Gumbowsky, 2017).

Em entrevista concedida em 2008 à professora Gladys Beatriz Barreyro¹², da Universidade de São Paulo (USP), divulgada em dezembro de 2022 no Portal SciELO Brasil, após sua morte ocorrida em setembro de 2022, o professor José Dias Sobrinho¹³ relatou com detalhes os primórdios das discussões e o nascimento do PAIUB, do Sinaes e do futuro da avaliação (Barreyro, 2022).

Cumpre ressaltar que os programas mencionados neste estudo, que tratavam da avaliação da Educação Superior, tinham como base os cursos de graduação, sendo responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Verhine; Dantas; Soares, 2006). Assim como no texto do Sinaes – Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004) –, apesar de fazer menção à política para a pós-graduação (art. 3º, inciso II) e às dimensões a serem consideradas na avaliação das instituições (art. 3º, inciso X, § 1º), há distinção no que concerne aos quesitos

¹⁰ Sobre o *General Agreement on Trade in Services* (GATS), ver Ribeiro (2006).

¹¹ Programa lançado pelo Governo Federal em dezembro de 1993, que tinha como mote a avaliação institucional como um processo contínuo, sistemático e de construção de uma cultura de avaliação da Educação Superior, baseada em princípios: comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-punição ou premiação, legitimidade, continuidade. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002072.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

¹² Professora titular da USP. A entrevista foi realizada no âmbito da pesquisa “Avaliação da Educação Superior no Brasil: concepções e atores”, desenvolvida entre 2007 e 2009, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). O professor José Dias Sobrinho foi entrevistado em Sorocaba, em 4 de novembro de 2008; faleceu em 10 de setembro de 2022. O entrevistado revisou e autorizou a publicação da entrevista, mas esta permaneceu inédita até dezembro de 2022.

¹³ O professor José Dias Sobrinho é um dos pioneiros na institucionalização da avaliação educacional e da avaliação institucional no Brasil, tendo integrado a Comissão de elaboração do PAIUB desde o seu início e, também, presidiu a comissão de implementação do Sinaes, em 2004.

apresentados pela Capes para essa finalidade, em razão de essa agência já realizar processos avaliativos¹⁴ da pós-graduação e ser responsável pelo seu andamento no Brasil.

No fim do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi promulgado o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que definiu as funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos superiores (Brasil, 2006), reforçando o papel regulador e fiscalizador do Estado. Desse modo, os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) passaram a ser balizadores para a realização de visitas por especialistas enviados pelo MEC para verificação *in loco* e, assim como o Provão, o Enade assumiu o protagonismo do sistema, orientando as principais decisões do MEC para as IES.

De acordo com Verhine e Dantas (2009), desde a promulgação do Decreto nº 5.773/2006, o Enade persiste como o carro-chefe da avaliação prevista no Sinaes, no qual se garantiu a regulação, supervisão e avaliação de IES e de cursos superiores de graduação, garantindo que essas três funções passassem a estar interligadas.

Como pode ser verificado na bibliografia da área, entre idas e vindas de cada governo, o Estado elege mecanismos políticos que podem ou não ser objeto de mudança de gestão e que, eventualmente, passam a ser incorporados como política de Estado – como é o caso do Enade, que não foi substituído pelos governos subsequentes.

A autoavaliação é uma dimensão da política de avaliação educacional incorporada como um dos indicadores de qualidade das instituições e para as instituições. Em que pese os elementos problematizados, é possível inferir, nessa direção, que a autoavaliação tem sido direcionada como instrumento de gestão dos cursos e das instituições. Nessa vertente, a evasão escolar apresenta-se como um problema público que deve ser alvo desses instrumentos, de modo que seus resultados possam orientar a busca por soluções e caminhos possíveis para reduzir seus efeitos no contexto das instituições e da sociedade.

A evasão no Ensino Superior brasileiro: o avanço desse fenômeno na pós-graduação

Silva e Mariano (2021) e Coimbra, Silva e Costa (2021) inferiram que os estudos que tratam da evasão na Educação Superior denotam divergências e falta de consenso sobre a definição do termo “evasão” e, principalmente, apontam fatores desencadeadores de naturezas distintas, mas classificados pelos mesmos critérios. Essa não diferenciação de fatores pela causalidade da perda de vínculo dificulta, assim, a elaboração conceitual, bem como a implementação de programas internos de combate à evasão nas IES e, por consequência, torna ainda mais difícil a distinção dos fatores que resultam na evasão, assim como a elaboração de políticas públicas que possam combater de frente os fatores que competem a cada instância – institucional ou governamental.

As políticas públicas, via de regra, partem de diagnósticos da realidade que utilizam indicadores sociais e registros dos órgãos da administração das entidades envolvidas, visando estudar problemas que são, em tese, de interesse público (Keinert, 1994), sejam eles governamentais ou não governamentais. Desse modo, para chegar a um diagnóstico e obter sucesso em uma ação, é preciso conhecer o fenômeno em sua gênese; ou seja, é necessário que a definição conceitual do

¹⁴ Iniciada pelo então diretor-geral Cláudio de Moura Castro, em 1976, a avaliação externa da Capes é vista pela maior parte dos especialistas como o fator que assegura que na pós-graduação *stricto sensu* a educação brasileira tenha qualidade internacional. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

objeto de estudo seja levada a efeito, de forma a subsidiar o problema a ser enfrentado e elaborar o ciclo de políticas, conforme Secchi (2017).

Em se tratando de conceituar a evasão, há trabalhos que se dedicam a levantar diferentes definições, desde o sociólogo Vincent Tinto (1975), que criou a alcunha do termo “acolhimento”, até o documento¹⁵ elaborado pela Comissão Especial da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem). Nesse estudo, a Comissão designada pelo MEC definiu os eventos que desencadeiam a evasão como:

- **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- **evasão do sistema:** quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (Andifes, 1996, p. 16).

Há inúmeros estudos, entre eles os de Silva e Mariano (2021) e Borges (2022), que vinculam ao conceito os fatores que desencadeiam a evasão, podendo ser individuais, econômicos ou culturais. Ressaltam ainda a necessidade de programas de nívelamento de conhecimentos e de acolhimento institucional – que nem sempre se efetiva ao longo do curso, seja na graduação ou na pós-graduação.

Esses fatores tornam-se ainda mais evidentes na pós-graduação *stricto sensu* do que na graduação, pois há uma “separação” prevista desde o início, por áreas de concentração distintas; a necessidade de cursar disciplinas vinculadas à linha de pesquisa à qual o acadêmico está inserido; e o número limitado de vagas ofertadas para um Mestrado, que, em média, gira em torno de 20. No Doutorado, pode-se inferir que a situação de “isolamento” se agrava, em razão de todos esses fatores associados à necessidade de uma pesquisa de campo mais efetiva e, ainda, do número relativamente menor de vagas – em média, a metade das vagas do Mestrado.

No estudo denominado *A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990*, Santos Junior e Real (2017) constataram que os trabalhos relacionados a causas e a estratégias de controle da evasão representavam mais da metade da produção analisada. Observaram-se, ainda, divergências conceituais e metodológicas não pontuadas na literatura analisada. Considera-se, portanto, que a evasão na Educação Superior vem se apresentando como importante temática de pesquisa, em que o estabelecimento de um campo sólido de discussão poderá contribuir para uma melhor compreensão do processo.

É importante registrar que Santos Junior e Real (2017) utilizaram o banco de dados da SciELO, do Grupo de Trabalho 11 (GT11) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Capes e da BD TD, localizando sete teses, 34 dissertações e 31 artigos. Dois anos depois, Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019, p. 1) afirmaram: “[...] para o levantamento da produção acadêmica, recorreu-se às bases de dados SciELO, GT 11/ANPEd, Oasisbr, Portal de Periódicos CAPES/MEC e Domínio Público. [...] no caso da evasão, foram localizadas 15 teses, 75 dissertações e 122 artigos”.

¹⁵ Trata-se do documento *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas: Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras* (Brasil, 1996).

Em investigação sobre a produção científica acerca da permanência e da evasão na Educação Superior no Brasil, Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019) corroboram o entendimento de outros autores, compreendendo a permanência nas IES como a ação de permanecer e concluir os estudos. Reiteram ainda que, para que haja permanência e finalização do curso, além da dimensão simbólica, referente à identificação e ao pertencimento ao grupo, é preciso considerar as demandas materiais, como transporte, alimentação e material didático.

A definição conceitual de evasão exige todo esse aparato de condições e, por essa razão, as fórmulas utilizadas também carecem de melhor acepção, sobre as quais há a mesma controvérsia no que diz respeito, por exemplo, à migração de um aluno para outro curso ou instituição, à falta de diálogo entre os dados do Censo da Educação Superior do MEC e a Plataforma Sucupira¹⁶. Por isso, estudos mais recentes, como os de Cardoso (2017), Maior (2021), Borges (2022) e Guedes (2023), salientam que se busque as reais causas da evasão, para obter sua classificação e assim definir melhor os seus conceitos e suas fórmulas.

Dos trabalhos levantados, é possível constatar que a evasão na pós-graduação, como tema de estudo, está cada vez mais em evidência, dado que, dos 12 trabalhos que tratam da evasão na pós-graduação selecionados a partir de 2019, sete foram realizados nos últimos oito anos. Nesse mesmo cenário, cumpre ressaltar que os docentes da pós-graduação no Brasil tiveram um aumento de tarefas à medida que as universidades foram se institucionalizando. Assim, acumulam demandas acadêmicas compartilhadas com a graduação, além de atividades administrativas, de gestão e de extensão, entre outras. Nessas demandas residem contradições próprias da educação, com finalidades e objetivos nem sempre condizentes com as regras do mercado (Oliveira, 2009; Sguissardi, 2008).

De acordo com Bandalise (2007, p. 34): “Os Estados ampliaram suas ações de controle e fiscalização no intuito de controlar os gastos e resultados das instituições e órgãos públicos, a fim de assegurar maior eficiência e manter o controle daquilo que consideram ser qualidade”. É o Estado Avaliador, como o denomina Afonso (2004), para quem não há dúvidas de que, nesse prisma, os governos tratam a educação escolar como uma “quase mercadoria”, que deve necessariamente submeter-se às exigências de mercado para ser considerada de qualidade.

Importante ainda ressaltar, nesse contexto, a abordagem de Fávero (2015) sobre a autoavaliação do docente universitário como possibilidade de uma avaliação autêntica. O autor destaca alguns desafios teórico-metodológicos da avaliação dos processos educativos que podem se mostrar produtivos para analisar o atual cenário da expansão da Educação Superior. Citando Cunha (2005) sobre a condição de fragilidade de o professor trabalhar com os desafios da época, Fávero (2015, p. 91) afirma que

[...] é possível dizer que o docente, com tantas mudanças relativas às tecnologias de informação, transferência de função familiar para a escola, lógica de produtividade nas quais mercados passam a definir os valores da política educacional, além da perda de identidade docente, está diante de novas exigências em todo o sistema educativo, o que o torna um profissional frágil.

Com base em Cunha (2005) e em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Fávero (2015, p. 92) destaca ainda a importância dos fatores que interferem na construção dessa profissionalização, como “[...] a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional, a autoavaliação que fazem de si e de seu desempenho como profissionais, a submissão, a intensificação do trabalho”. Segundo os autores

¹⁶ Maior plataforma de dados conectados da pós-graduação brasileira. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/#busca_observatorio. Acesso em: 23 jan. 2025.

citados, tais fatores devem ser conduzidos pelos próprios docentes, sob pena de tornarem-se empecilhos na busca pela autonomia, peça importante da profissionalização.

A partir de tais premissas, pode-se depreender ainda que a menção à autoavaliação dos programas no novo PNPG resgata a avaliação formativa preconizada nos documentos e relatórios mencionados por Barreyro e Rothen (2008), de interesse da comunidade acadêmica quando esta é a elaboradora das políticas.

Ainda que, no plano normativo, os PNPGs se configurem como importantes instrumentos de planejamento da política brasileira de pós-graduação, como já salientado, apenas no documento PNPG 2024-2028 – versão preliminar – é possível identificar a referência à autoavaliação, apontada como uma estratégia de uma das diretrizes do Eixo 2, que trata da qualidade da pós-graduação e do SNPQ: “2.2.1 Valorizar o planejamento estratégico e a **autoavaliação dos programas de pós-graduação**, assim como a diversidade constitutiva do SNPQ” (Brasil, 2023b, p. 97, grifo nosso). Isso demonstra que essa dimensão avaliativa ainda necessita de avanços regulatórios na pós-graduação brasileira, principalmente em um contexto em que a evasão é considerada uma demanda para a autoavaliação.

Retrato dos Programas de Pós-Graduação em Educação com relatórios de autoavaliação

O estudo de Fernandes *et al.* (2017) apresenta um panorama do fenômeno da evasão discente na Educação Superior a partir do Geocapes, corroborando a compreensão da evasão como um fenômeno não tão recente – tão complexo quanto a avaliação – e destacando o surgimento de suas primeiras discussões no PAIUB, enfatizando a descontinuidade por parte do governo e de suas instâncias:

A abordagem do tema evasão no Brasil emergiu do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e de forma mais evidente em 1995 com a realização do seminário sobre evasão nas universidades públicas brasileiras, promovido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e Ministério da Educação (MEC). A fim de encontrar um conceito comum e analisar o fenômeno da evasão, foi criada a Comissão Especial de Estudo sobre Evasão na busca de propostas para redução dos índices de evasão nas IES. [...]. Apesar dessas iniciativas, aparentemente denotam experiências sem continuidade por parte do governo e das instituições atreladas a ele, predominando estudos dispersos em algumas poucas IES [...] (Fernandes *et al.*, 2017, p. 2).

Partindo das premissas de que a autoavaliação e a evasão são pautas que devem ser contempladas na política educacional brasileira, e considerando a literatura aqui referenciada, este estudo teve como finalidade verificar como o tema da evasão está contemplado nos projetos de autoavaliação dos PPGs no Brasil. Esses projetos vêm sendo formulados e/ou reformulados a partir da mudança implementada nas fichas da Capes¹⁷ no último quadriênio, a partir do relatório intitulado *Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação CAPES 2019*, que recomendou a inserção da autoavaliação dos PPGs como elemento da ficha de avaliação externa realizada pela Capes. O referido relatório foi elaborado por um grupo de trabalho da Capes – uma comissão nomeada para propor uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos PPGs, com a intenção de torná-la um componente relevante para a avaliação externa da Capes nos quadriênios subsequentes.

Para atingir o propósito deste estudo, foi necessário verificar onde estão localizados os PPGs no Brasil. Assim, foi realizado levantamento no Observatório da Pós-Graduação –

¹⁷ Sobre as fichas de avaliação da Capes, informações disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 25 jan. 2025.

Capes/Brasil – Plataforma Sucupira (https://sucupira.capes.gov.br/#busca_observatorio), que possibilitou a geração de planilhas, por região brasileira, de todos os programas e das instituições públicas e privadas ofertantes de Mestrado e Doutorado em Educação, acadêmico e profissional.

Isso posto, estabeleceram-se, para esta investigação, os seguintes critérios de inclusão: programas denominados “Programa de Pós-Graduação em Educação” (PPGE), de modalidade acadêmica, ofertados por instituição de natureza pública (federal, estadual ou municipal); programas em funcionamento, com área de avaliação e de conhecimento em Educação e grande área em Ciências Humanas. Foram selecionados apenas os que possuem nota 5, 6 ou 7 e que ofertam Mestrado e Doutorado. Como critério de eliminação/restricção, foram excluídos deste estudo os PPGEs da modalidade profissional.

Levantamento realizado no Observatório da Pós-Graduação da Capes, em fevereiro de 2025, aponta que, na região Centro-Oeste do Brasil, há 20 PPGEs, sendo 16 públicos e quatro privados; 18 são de modalidade profissional e dois acadêmicos. Três programas acadêmicos têm nota 5: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

O levantamento também mostra que, na região Nordeste do Brasil, há 12 PPGEs, todos de instituições públicas, sendo oito acadêmicos e quatro profissionais. O PPGE da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem nota 6 e, com nota 5, figuram três programas acadêmicos — dois federais e um estadual: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Na região Norte, são ofertados 11 PPGs, todos acadêmicos e públicos. Dentre eles, apenas um programa tem nota 5 (Universidade Federal do Pará – UFPA), o que denota a necessidade de investimentos na qualidade desses programas, uma vez que a educação é fator determinante na qualidade de vida das populações, bem como na produção e na reprodução das desigualdades sociais e culturais (Bourdieu, 2008).

A região que apresenta, no conjunto, o mais alto nível de qualificação dos PPGs brasileiros é a Sudeste, com 14 PPGs, todos acadêmicos – 11 públicos e três privados. Dois PPGs têm nota 7: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); dois têm nota 6: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Cinco PPGs têm nota 5: Universidade Estadual Paulista – Rio Claro (Unesp), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

Por fim, na região Sul, o retrato se apresenta da seguinte forma: são 14 PPGs acadêmicos em Educação, sendo 12 públicos e dois privados; os acadêmicos são 13 e um profissional. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem nota 7, e outros cinco programas têm nota 5 – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Por conseguinte, com base nos critérios de inclusão e exclusão, os programas selecionados por região brasileira estão apresentados no Quadro 1, sendo três programas com nota 7, três programas com nota 6 e 17 programas com nota 5, totalizando 23 programas.

Quadro 1 – PPGs acadêmicos em Educação, com oferta de Mestrado e Doutorado e nota 5, 6 ou 7 no Brasil

Região	Instituição	Natureza	Nota	Área de avaliação/conhecimento
Centro-Oeste	UFG	Pública federal	5	Educação
	UFGD	Pública federal	5	Educação
	UnB	Pública federal	5	Educação
Nordeste	UECE	Pública federal	5	Educação
	UFBA	Pública federal	6	Educação
	UFPI	Pública federal	5	Educação
	UFRN	Pública estadual	5	Educação
Norte	UFPA	Pública federal	5	Educação
Sudeste	UERJ	Pública estadual	7	Educação
	UFES	Pública federal	6	Educação
	UFF (Niterói - RJ)	Pública federal	5	Educação
	UFMG	Pública federal	7	Educação
	UFOP	Pública federal	5	Educação
	UFRJ	Pública federal	6	Educação
	UFU	Pública federal	5	Educação
	Unesp-Rio Claro	Pública estadual	5	Educação
	USP	Pública estadual	5	Educação
Região Sul	UEM	Pública estadual	5	Educação
	UEPG	Pública estadual	5	Educação
	UFSC	Pública federal	5	Educação
	UFSM	Pública federal	5	Educação
	UFPel	Pública federal	5	Educação
	UFPR	Pública federal	7	Educação

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em dados do Geocapes (Brasil, 2023a) e do Observatório da Pós-Graduação – Plataforma Sucupira, 2025.

Os programas elencados no Quadro 1 compuseram a amostra dos PPGEs investigados, a partir da busca¹⁸ em seus *sites* pelo conteúdo destinado aos projetos de autoavaliação dos PPGEs.

Processo de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil

Em 4 de julho de 2018, a Capes instituiu uma comissão com a missão de implantar uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos PPGs, que pudesse também constituir-se em componente relevante para a avaliação realizada pela própria Capes – Portaria CAPES nº 148/2018 (Brasil, 2019). Em 2019, essa comissão apresentou relatório¹⁹ no qual constava a proposta de uma sistemática de autoavaliação para os PPGs.

¹⁸ Cumpre ressaltar que, para cada um dos 23 PPGs selecionados via critérios de inclusão e de exclusão, foi utilizado o termo de busca “autoavaliação programa de pós-graduação educação + a sigla da IES” no buscador Google.com. Na confirmação, também foi usada a expressão “autoavaliação + a sigla da IES”, para todas as IES.

¹⁹ O relatório está disponível na íntegra em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

No relatório, há a sugestão de uma proposta metodológica de autoavaliação organizada em cinco fases: preparação, implementação, divulgação, uso dos resultados e meta-avaliação. O documento apresenta ainda perguntas norteadoras para a Capes e para os projetos de autoavaliação adotados pelos PPGs, tais como princípios, metas, contribuições para o planejamento estratégico, articulação com a avaliação institucional, metodologia, mecanismos de envolvimento da comunidade universitária, avaliação da aprendizagem discente, formação continuada do professor, desempenho docente em sala de aula e como orientador, bem como a contribuição dos resultados da autoavaliação para a melhoria do programa, entre outros aspectos.

Para os PPGs, a comissão propôs considerar, na elaboração de seus projetos de autoavaliação, a missão, as metas e os objetivos, articulados ao planejamento institucional. “[...] o programa pode, por exemplo, propor perguntas a partir de três dimensões: sobre o sucesso do aluno, sobre o sucesso do professor e dos técnicos e sobre o sucesso do programa de maneira global” (Brasil, 2019, p. 16).

São exemplos:

Successo do aluno

- ✓ Quais os parâmetros de avaliação da qualidade para as teses e dissertações do Programa?
- ✓ Como o Programa determina a aprendizagem do aluno?
- ✓ **Quais as razões da evasão discente?** (Brasil, 2019, p. 17, grifo nosso)

O relatório segue com sugestões para as dimensões “sucesso do professor”, “sucesso dos técnicos” e “sucesso do programa de maneira geral”, configurando um modelo de “matriz de autoconhecimento”. Essa mudança evidenciou a necessidade de inserção da autoavaliação dos PPGEs na ficha de avaliação desses programas. A partir de então, esses PPGs em todo o país vêm elaborando ou formalizando suas ações no formato de projetos de autoavaliação, a fim de subsidiar a avaliação externa da Capes.

Silva, Luft e Olave (2024) relatam que a ficha de avaliação da Capes para os PPGEs passou por alterações significativas do quadriênio 2017-2020 para a ficha de avaliação aplicada no quadriênio 2021-2024. De fato, em uma comparação entre os dois documentos, infere-se que houve alterações semânticas relevantes nos itens relacionados a: 1) Programa; 2) Corpo docente; e, a mais discutida, a inserção do item “3) Impacto na sociedade”, em substituição ao antigo “Corpo discente, teses e dissertações”. Embora continue havendo a necessária preocupação com a qualidade das teses e dissertações, observa-se que, onde antes havia uma ênfase em dados quantitativos – como “tempo de formação de mestres e doutores” e “percentual de bolsistas titulados” –, foi dado lugar a itens de avaliação que buscam evidenciar qualidade, vislumbrados principalmente nas palavras “impacto”, “inserção” e “visibilidade”. Cumpre destacar ainda que, nos quesitos da ficha de avaliação da Capes, o item 1.4 dispõe: “resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual”, no qual também é possível subentender a inclusão da evasão.

Esta mudança trouxe à tona a relevância da Autoavaliação para os PPGs brasileiros e, por essa razão, neste estudo, os PPGs em Educação foram observados, verificando a inserção ou não em seus *sites* e a existência de abas ou *links* descriptivos do que está sendo feito para realizar o processo de autoavaliação na comunidade acadêmica desses PPGs, e verificar como se apresenta a evasão no bojo dos projetos de autoavaliação.

A fim de atingir o objetivo desta pesquisa, a seguir, consta o que foi localizado em busca da existência de projeto de autoavaliação na página de cada um dos PPGs em Educação que possuem conceito 5 a 7 no país e, nesses documentos, verificou-se o que é tratado quanto à evasão de alunos.

A evasão nos projetos de autoavaliação dos PPGs em Educação

Dos 23 PPGs investigados, foi possível localizar projetos de autoavaliação disponíveis nas páginas institucionais de três instituições: UFG, UEM e UEPG. Sobre as demais instituições, nas quais não foi possível localizar os projetos de autoavaliação do PPGE, cumpre aqui observar que os PPGs em Educação da UFMG e da USP apresentam relatórios institucionais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Neles, em um movimento de trazer para si as autoavaliações dos PPGs, adotaram-se mecanismos de uso de *softwares* auxiliares na elaboração de questionários e relatórios institucionais de autoavaliação, em razão do grande número de programas e de alunos. Nas demais, há um resumo do que consta como referência para o processo de autoavaliação, como a realização de eventos com o tema, documentos de constituição de Comissão de Autoavaliação do PPG, memórias de reuniões, avaliação de disciplinas, relatórios e formulários, entre outros, que não são objeto desta análise.

O projeto de autoavaliação do PPG em Educação da UFG (UFG, 2024) está registrado como publicação de 2024 e recupera o histórico de procedimentos autoavaliativos e de acompanhamento de egressos realizados pela Comissão Própria de Avaliação e pelas ações do PPG. O documento reitera como principal objetivo da autoavaliação “[...] conhecer mais sobre o perfil dos alunos matriculados e egressos(as) do PPGE/FE/UFG e suas percepções quanto à formação adquirida” (UFG, 2024, p. 14). Informa ainda que o projeto se constitui como referência para a realização das ações de autoavaliação no decorrer do quadriênio 2021-2024, tendo como suporte as orientações da Ficha de Avaliação – Educação – Capes, que apresenta os principais aspectos a serem avaliados nos PPGs em Educação, distribuídos nos quesitos/itens: programa, formação e impacto na sociedade.

Apresenta, como apêndices, o Questionário – Discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG – Perfil. Quanto ao PPGE, o instrumento questiona se o aluno é bolsista, se possui publicação de trabalhos, créditos cumpridos. No quesito “Programa”, indaga sobre a adequação das linhas de pesquisa, do projeto pedagógico e do planejamento do PPG, além de aspectos como incentivos à produção científica, seminários, grupos de pesquisa, infraestrutura, atualização do *site* do PPG, gestão e coordenação, bem como o trabalho dos servidores. No quesito “Formação”, analisa a formação e a adequação do corpo docente, o tempo dedicado à orientação, a produção científica, a produção de dissertações e teses e as atividades complementares, com questões bastante específicas. Questões relacionadas ao “impacto nacional e internacional do PPG” também são formuladas e, ao final, há espaço aberto para comentários ou observações de interesse do aluno.

Diferentemente do questionário-perfil, o Questionário do Programa de Pós-Graduação em Educação para o acompanhamento de egressos(as) solicita nome completo, *e-mail*, telefone, endereço, além dos outros itens solicitados ao aluno em curso no PPG. São solicitados dados da experiência profissional, formação continuada, contribuição da formação acadêmica obtida no PPG, participação em eventos, publicação de produtos acadêmicos, melhoria da vida profissional e salarial, novas oportunidades de trabalho, assunção em postos de trabalho, continuidade de estudos.

Há uma questão aberta quanto à política de escuta dos alunos pela coordenação e professores do curso, outra objetiva, relacionada a assuntos indicados para serem ouvidos, em grau de importância, e uma questão de múltipla escolha quanto aos pontos positivos do PPGE. As últimas duas questões são abertas e relacionadas aos pontos positivos e sugerem a apresentação de alguma informação relevante não contemplada anteriormente.

O PPGE da UEPG apresenta, em sua Política de Autoavaliação (UEPG, 2021), as ações

desenvolvidas em 2019/2020 e o planejamento das ações para o quadriênio 2021-2024. O documento informa que a política de autoavaliação apresentada considerou as orientações emanadas da Política da Capes sobre o novo modelo de avaliação para os PPGs, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022 e a Política de Autoavaliação da Pós-Graduação da UEPG. O documento traz uma breve contextualização do PPGE/UEPG e dos processos de autoavaliação que desenvolveu em anos recentes, os princípios da política de autoavaliação do Programa, os objetivos, as metas, a metodologia da autoavaliação, as dimensões e o cronograma de execução. Estabelece como eixos para a autoavaliação do Programa: organização e gestão do PPGE; currículo; corpo docente e corpo discente.

No projeto, consta que, em 2020, com base nas novas orientações emanadas a partir do Relatório CAPES 2019, foi aplicado um questionário junto a docentes e discentes, no qual foram elencadas as dimensões e/ou aspectos para a autoavaliação do Programa: a) perfil profissional dos docentes; b) currículo; c) infraestrutura; d) gestão; e) docência; f) discência; g) orientação; h) pesquisa; i) egressos; j) impacto; k) internacionalização. Quanto aos instrumentos adequados para coleta de dados, foram eleitos o questionário *online*, grupo focal/roda de conversa, análise documental e seminários. Não há instrumentos disponíveis no *site* institucional. Observa-se que, na dimensão Infraestrutura, menciona como indicador “Espaços para a permanência (docente/discente)”, e, na dimensão Gestão da Autoavaliação, aponta como indicador “Políticas de Inclusão e Permanência” (UEPG, 2021, p. 18-19), registrando, de maneira implícita, uma preocupação com a evasão discente.

Quanto à Política de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2023), o documento apresenta o planejamento de ações para a conclusão do quadriênio de avaliação pela Capes 2021-2024, informando que a elaboração desse projeto considerou as orientações da Política da Capes sobre o novo modelo de avaliação para os PPGs, o PDI da UEM (2018-2022) e a Política de Autoavaliação da Pós-Graduação da mesma instituição.

O projeto traz uma breve contextualização do PPE/UEM e de ações de autoavaliação que antecederam a sua sistematização, bem como os princípios da política de autoavaliação do Programa, os objetivos, a metodologia da autoavaliação e o cronograma de execução. Tem como anexos sete instrumentos: 1) Avaliação anual pelo discente; 2) Avaliação das disciplinas e dos docentes pelos discentes; 3) Avaliação dos discentes e da disciplina pelos docentes; 4) Avaliação do PPE pelo docente (anual); 5) Instrumento de acompanhamento dos egressos do PPE; 6) Avaliação pelo ingressante – mestrado; 7) Avaliação pelo ingressante – Doutorado.

Da análise dos três projetos de autoavaliação dos PPGEs, pode-se depreender que, com exceção do PPGE da UEPG, nos outros dois projetos, não foi possível identificar a abordagem ou menção a algum tipo de indicador/ação que tivesse como objetivo prevenir a evasão ou o abandono de curso pelos alunos. Em lugar algum dos projetos foi localizado item que tratasse da evasão de alunos, e não são mencionadas ações para a busca da permanência do alunado. Não há, nem mesmo, referência direta a alunos não concluintes, ou manifestação de preocupações quanto ao crescimento de concluintes, por exemplo, ou à mitigação no número de ingressantes nos programas.

Com base em toda a investigação feita, foi possível inferir que a evasão de alunos da pós-graduação é uma preocupação jáposta nos PDIs, nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e nos planos de ação/gestão específicos, emanados das diretrizes e instrumentos oriundos do Sinaes, desde sua institucionalização nas IES, a partir de sua criação como Lei Federal em 2004 – Lei nº 10.861/2004 –, e que vem sendo conduzida pelas Pró-Reitorias de Pós-Graduação em conjunto com os seus PPGs e outros organismos institucionais de administração e planejamento geral. Esta

pode ser uma das razões pelas quais os três PPGEs optaram por não incluir a discussão quanto à evasão discente nos seus projetos de autoavaliação.

Como já apontado anteriormente, a autoavaliação, no Relatório CAPES 2019, sugere perguntas a partir de três dimensões: sobre o sucesso do aluno (e, neste, propõe investigar quais as razões da evasão discente), sobre o sucesso do professor e dos técnicos e sobre o sucesso do Programa de maneira global. Nenhum dos três programas considerou inserir a evasão discente como elemento de discussão em seus projetos.

No intuito de verificar a existência de novas pesquisas relativas à autoavaliação discente, com o termo “autoavaliação de cursos de pós-graduação”, foi possível localizar no *Google Acadêmico*²⁰ trabalhos recentes que tratam da autoavaliação discente na pós-graduação brasileira e, mais especificamente, de PPGEs, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Estudos recentes que tratam da autoavaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*

Categoria temática	Autor/ título do estudo / ano de publicação
Autoavaliação – regulação e práticas na pós-graduação (2020 e 2025)	LEITE, D.; VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. Avaliação , Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 339-353, jul. 2020.
	MENDONÇA, S.; RIOS, M. P. G. R. Autoavaliação e autossuperação na Pós-Graduação: fundamentos para uma prática ética e transformadora. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 20, e24890, p. 1-12, 2025.
	TAUCHEN, G.; BORGES, D. S.; TERAN BRICEÑO, J. C.; SCHNEIDER, R. B. Planejamento estratégico e autoavaliação da pós-graduação: autorregulação e/ou re-regulações performativas? Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 20, p. 1-18, 2025.
Orientação de organismos internacionais e experiência internacional para a pós-graduação (2024 e 2025)	SANTOS, F. A. dos; REAL, G. C. M. Avaliações sistêmicas: recomendações dos organismos internacionais para os países latino-americanos. Educar em Revista , Curitiba, v. 40, e96537, p. 1-15, 2024.
	TREVISOL, J. V. Autoavaliação da pós-graduação: o que a experiência internacional nos ensina? Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 20, p. 1-21, 2025.
Autoavaliação de PPGs em Educação locais (2024 e 2025)	PRATA-LINHARES, M.; SIVIERI-PEREIRA, H. de O.; VIEIRA, V. M. de O.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Triângulo Mineiro: uma análise a partir das avaliações da Capes (2017-2020). Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 20, p. 1-18, 2025.
	SILVA, C. F. da; FERNANDES, M. N.; GARCIA, F. M.; MAGALHÃES, L. S. Egressos do PPGE/UFAM: autoavaliação, produção e destinos profissionais (2012-2020). Educação & Sociedade , Campinas, v. 45, e266120, p. 1-20, 2024.
	SOBRAL, M. N.; FERRONATO, C.; CHAGAS, A. M. As pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes na perspectiva da autoavaliação: um estudo das teses e dissertações (2011-2023). Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 20, p. 1-17, 2025.
	SOUZA, J. V. de. Autoavaliação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília: desafios e oportunidades para a produção do conhecimento na área. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 20, p. 1-21, 2025.
	SOUZA, A. R. de; REAL, G. C. M.; MIRANDA, N. A. de. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: tensões e resoluções. Revista Cocar , Belém, n. 27, p. 1-21, 2024.
	SOUZA, A. R. de; REAL, G. C. M.; MIRANDA, N. A. de. A autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 20, p. 1-12, 2025.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em dados coletados no *Google Acadêmico* (2025).

²⁰ O *Google Acadêmico* é uma ferramenta gratuita de pesquisa do Google que encontra literatura acadêmica, como artigos, teses, livros e citações, e apresenta resultados com base na relevância e em seu histórico de citações. Disponível em: <https://scholar.google.com/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

Os trabalhos apresentados possibilitam inferir que os PPGEs estão articulando suas experiências com base nas orientações para implantação de uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos PPGs, conforme está posto na Portaria da CAPES nº 148/2018. Os estudos apresentados mostram que a autoavaliação discente vem ocorrendo nas IES, de onde se pressupõe que estas venham a apresentar, em períodos oportunos, seus projetos institucionais de autoavaliação discente em seus respectivos sítios institucionais, ação necessária à localização das ações empreendidas nessa temática.

Com base no estudo feito, pode-se deduzir que a própria autoavaliação, sendo implementada com regularidade, pode criar subsídios parciais para a elaboração de um panorama da evasão nos PPGs, mais localizada e que poderá retratar a realidade local, complementada por outros mecanismos de implementação de rotina de grupos de trabalho dedicados à organização permanente da autoavaliação no interior dos PPGs, aliados a outros órgãos da gestão das IES que possam subsidiar a implementação de *softwares* para a aplicação de questionários e elaboração de seus relatórios.

Infere-se ainda que as IES que estão com seus trabalhos de avaliação instituídos e acompanhados pelas Pró-Reitorias de Pós-Graduação há mais tempo, com suporte de Comissão de Avaliação dos PPGs e de *softwares* dedicados à criação, aplicação e geração de relatórios, como é o caso da UFMG²¹ e da USP²², já vêm conseguindo trabalhar algumas questões ligadas à evasão, mas se limitam à quantificação ou investigação de um ou outro programa, que acabam por ser apenas estudos de caso. Isso mostra a relevância da elaboração de estudos longitudinais e de acompanhamento das razões ou fatores desencadeantes da evasão, que possam oferecer subsídio para planos de combate a esse fenômeno.

A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)²³ é uma política clara de permanência dos estudantes de graduação. Com origem no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, foi transformada na Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2024). Na mudança recente para Lei em 2024, passou a contemplar também os estudantes de pós-graduação no capítulo IV, que trata do Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior, e estabelece em seu inciso I, § 2º, art. 1º que, sempre que houver disponibilidade de recursos orçamentários, a PNAES poderá atender aos estudantes matriculados em programas presenciais de Mestrado e de Doutorado das IES federais (Brasil, 2024).

Ainda que a Lei do PNAES de 2024 conte com estudantes da pós-graduação, não é possível atribuí-la como uma política específica para o combate da evasão nessa etapa formativa. Além disso, as próprias bolsas de pós-graduação não podem ser entendidas como política de permanência, ainda que, em muitos casos, adquiram conotação assistencial para a sobrevivência de estudantes, em vez de constituir um fomento exclusivo para subsidiar materialmente as suas pesquisas. Ademais, o baixo valor das bolsas também não permite que o discente tenha dedicação integral na pós-graduação, o que implica o elevado índice de estudantes que também trabalham

²¹ A Avaliação Diagnóstica da Pós-Graduação – Relatório Técnico UFMG 2019-2021 está disponível em: https://www.ufmg.br/prpg/wp-content/uploads/2023/04/relatorio-geral-prpg_digital-1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

²² O relatório da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP está disponível em: <https://www.prpg.usp.br/attachments/article/9795/Autoavaliacao-PRPG-USP-2024.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

²³ O Pnaes – Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 –, foi transformado em lei a partir do decreto que oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura, ao esporte, à creche e ao apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

enquanto estão cursando a pós-graduação (Schwartzman, 2022).

Em que pese a ausência de uma política específica para o controle e combate da evasão na pós-graduação, ou mesmo de apoio à permanência para além das bolsas de pós-graduação, que não são suficientes para atender a toda a demanda, o novo PNPG 2024-2028 (Brasil, 2023b) elenca as principais causas da evasão na pós-graduação brasileira e, visando à reversão do quadro de possível interrupção de trajetórias, resgata o histórico de reajuste de bolsas de estudo na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil no período de 1995 a 2023. O documento lembra que, além da pandemia de covid-19 ter sido um agravante para a continuidade de pesquisas e de permanência nos programas nos últimos anos, houve também um lapso temporal de dez anos²⁴ sem incremento nos valores das bolsas, o que reduziu drasticamente a atratividade dos cursos para os estudantes, bem como sua capacidade de subsistência em regime de dedicação exclusiva, tendo sido necessário reajuste de 40% nas bolsas de Mestrado e Doutorado em 2023.

A despeito de toda a complexidade da evasão, o maior entrave para a obtenção desses dados para a gestão dos programas e, até mesmo, para a produção censitária de indicadores dessa dimensão se apresenta na quebra de vínculo do aluno com a IES no momento em que é tomada a decisão de evadir do curso, ainda que temporariamente, pois esse público troca número de telefone e *e-mail*, dificultando assim a retomada de contato. Por esse mesmo motivo, alguns autores apontam para a incorporação de modelos de *softwares* de acompanhamento de seus alunos e a necessidade de programas auxiliares de controle interno, na medida em que emitem avisos relacionados aos alunos com risco de evasão/abandono do curso ou da instituição, quando, por exemplo, o aluno reprova em uma ou mais disciplinas.

Enquanto o aluno ainda não tomou a decisão de evadir, se ele se sente acolhido de alguma maneira, como aponta Tinto (1975), torna-se mais fácil evitar o abandono, podendo ser revertido. Todavia, a complexidade do fenômeno é tão grande que ele alerta para que as instituições elejam com cuidado as definições que melhor se ajustam aos seus interesses e às suas metas, lembrando que a primeira razão que justifica a existência das universidades é a educação dos indivíduos e não simplesmente sua escolarização. Desse modo, a análise do problema da evasão sem sua vinculação com as consequências educativas não interessa às pessoas e, muito menos, às instituições.

Considerações finais

Esta investigação teve como objetivo verificar como a evasão na pós-graduação se insere no contexto dos projetos de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação mais bem avaliados no Brasil, no período de 2019 a 2024. Nessa perspectiva, documentos institucionais como o Relatório CAPES 2019, o PNPG preliminar 2024-2028 apontam para a inserção da evasão como um tema a ser incluído no processo de autoavaliação dos programas, como um mecanismo de vinculação direta ao local e às pessoas com quem ele tem mais contato: outros alunos, professores, coordenadores de curso de pós-graduação.

No entanto, do total de 23 programas analisados, apenas três formalizaram seus projetos de autoavaliação nos *sites* institucionais a partir de 2019, e foi constatado que estes não apresentam, no âmbito da autoavaliação, a dimensão da evasão como um indicador. A despeito das IES com maior número de matriculados e PPGs, como USP e UFMG, terem registrado a realização de investimentos em *softwares* de apoio para implementar a autoavaliação de seus programas, denota-se nos relatórios analisados que as Pró-Reitorias de Pós-Graduação têm assumido o compromisso

²⁴ Nos anos de 2013 a 2023, os valores das bolsas ficaram congelados e só tiverem reajuste em 2023, comprometendo a situação de manutenção dos estudantes da pós-graduação nesse período.

A evasão discente nos projetos de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil

de conduzir essa demanda. E, também, que há outras IES/programas realizando seus processos institucionais, dado o aumento da produção de estudos que tratam desses relatos, como apresentado no Quadro 2.

Infere-se ainda que, enquanto para a graduação o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma política clara de Estado, assumindo a função de permanência dos alunos nas universidades federais, há uma ausência de políticas específicas de combate à evasão considerando as particularidades da formação na pós-graduação e que vão além das bolsas de fomento de demanda social Capes. No entanto, é notório que os temas “avaliação”, “autoavaliação” e “evasão” estão ligados de maneira intrínseca, e o planejamento contínuo deste caminho só poderá se dar a partir do comprometimento dos legisladores, do estabelecimento de políticas claras de combate à evasão, do Poder Executivo, da gestão das instituições e dos programas e dos estudantes, em que pese o interesse e relevância social destes temas centrais para o desenvolvimento da Educação integral (intelectual, emocional, física, social e cultural), da comunidade acadêmica da pós-graduação.

Nota: Esta pesquisa não fez uso de quaisquer ferramentas de Inteligência Artificial, não recebeu aporte financeiro de qualquer agência de fomento e não foi apreciada por Comitê de Ética.

Referências

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas**. Brasília: Andifes, Abruem, SESu, MEC, 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_emIES_Publicas-1996.pdf. Acesso em 4 jan. 2025.

BARREYRO, G. B. Entrevista com José Dias Sobrinho. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 3, p. 714-728, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000300017>

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>

BORGES, E. C. S. **O fenômeno da evasão discente em Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Ciência da Informação da região Nordeste do Brasil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRANDALISE, M. A. T. **Auto-avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2006]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação e Câmara de Educação Superior, [2018]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**. Relatório Grupo de Trabalho. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Geocapes – Sistema de Informações Georreferenciadas/CAPES. Distribuição de Programas por Grande Área e Distribuição de Discentes de Pós-Graduação no Brasil por Área de Avaliação 2023. **Capes**, Brasília, 2023a. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 29 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2024-2028**. Versão preliminar, de 21 de dezembro de 2023. Brasília: MEC, Capes, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 5-7, 4 jul. 2024.

CARDOSO, M. M. F. L. **A evasão discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B. e; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e228764, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>

CUNHA, M. I. da C. (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

A evasão discente nos projetos de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil

DAL MORO, G. A.; GISI, M. L. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 28, e023012, p. 1-32, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100017>

DIAS, M. A. R. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300005>

FÁVERO, A. A. Desafios teórico-metodológicos da avaliação nos processos educativos. **Roteiro**, Joaçaba, ed. esp., p. 85-100. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v40i0.9199>

FERNANDES, E. F.; PACHECO, A. S. V.; SILVA, F. C. da; CABRAL, T. L. de O; AZEVEDO, V. S. C. de. Panorama do fenômeno da evasão discente na pós-graduação: uma análise a partir do Geocapes. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 17., 2017, Mar del Plata. **Anais eletrônicos** [...]. Mar Del Plata: EDUFSC, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181160/101_00212.pdf?sequence=1. Acesso em: 4 set. 2025.

GUEDES, L. L. **Evasão discente na pós-graduação stricto sensu e a influência da pandemia de Covid-19**: um estudo na FAV/UNB. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

GUMBOWSKY, A. Os impactos e mudanças promovidos pela avaliação institucional no ensino de graduação das instituições de ensino superior fundacionais municipais catarinenses sob influência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 358-372, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200005>

KEINERT, T. M. M. Os paradigmas da administração pública no Brasil (1900-92). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n.3, p. 41-48, maio/jun. 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901994000300004>

LEITE, D.; VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 339-353, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200006>

MACIEL, C. E.; CUNHA JÚNIOR, M.; LIMA, T. da S. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e198669, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945198669>

MAIOR, A. P. S. **Trajetórias de mestrandos e doutorandos**: um estudo longitudinal dos fluxos de estudantes da pós-graduação stricto sensu brasileira. 2021. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MARTINS, R. C. de R. A pós-graduação no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Sociedade e Estado**, v. XIV, n. 2, p. 273-297, jul./dez. 1999.

MENDONÇA, S.; RIOS, M. P. G. R. Autoavaliação e autossuperação na Pós-Graduação: fundamentos para uma prática ética e transformadora. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24890, p. 1-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.24890.048>

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200900030006>

PEREIRA NETO, F. E.; LOPES, J. M. R.; NUNES, J. B. C.; FERREIRA FILHO, L. N. A expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e263111, p. 1-27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349263111por>

PRATA-LINHARES, M.; SIVIERI-PEREIRA, H. de O.; VIEIRA, V. M. de O.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Triângulo Mineiro: uma análise a partir das avaliações da Capes (2017-2020). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-18, 2025.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, C. R.; SILVA, J. A. da. A emergência da área de Ensino de Ciências e Matemática da CAPES enquanto comunidade científica: um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 363-380, 2014.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior? **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 49, n. 2, p. 137-156, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292006000200008>

SANTOS, F. A. dos; REAL, G. C. M. Avaliações sistêmicas: recomendações dos organismos internacionais para os países latino-americanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e96537, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96537>

SANTOS JUNIOR, J. da S.; MAGALHÃES, A. M. da S.; REAL, G. C. M. A gestão da evasão nas políticas educacionais brasileiras: da graduação à pós-graduação *stricto sensu*. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 460-478, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i2.8654823>

SANTOS JUNIOR, J. da S.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>

SCHWARTZMAN, S. Pesquisa e pós-graduação: duas faces da mesma moeda? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 104, p. 227-254, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.011>

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SGUSSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>

SILVA, C. F. da; FERNANDES, M. N.; GARCIA, F. M.; MAGALHÃES, L. S. Egressos do PPGE/UFAM: autoavaliação, produção e destinos profissionais (2012–2020). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e266120, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.266120>

A evasão discente nos projetos de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil

SILVA, L. B.; MARIANO, A. S. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26524, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469826524>

SILVA, M. R. dos S. da; LUFT, M. C. M. S.; OLAVE, M. E. L. Reflexões sobre a inserção da Política de Autoavaliação na Pós-Graduação Brasileira: o olhar de Especialistas. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 29, e024010, p. 1-29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id266729>

SOBRAL, M. N.; FERRONATO, C.; CHAGAS, A. M. As pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes na perspectiva da autoavaliação: um estudo das teses e dissertações (2011-2023). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24626.052>

SOUZA, J. V. de. Autoavaliação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília: desafios e oportunidades para a produção do conhecimento na área. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24626.052>

SOUZA, A. R. de; REAL, G. C. M.; MIRANDA, N. A. de. A autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24882.038>

SOUZA, A. R. de; REAL, G. C. M.; MIRANDA, N. A. de. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: tensões e resoluções. **Revista Cocar**, Belém, n. 27, p. 1-21, 2024. DOI:

TAUCHEN, G.; BORGES, D. S.; TERAN BRICEÑO, J. C.; SCHNEIDER, R. B. Planejamento estratégico e autoavaliação da pós-graduação: autorregulação e/ou re-regulações performativas? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24606.037>

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

TREVISOL, J. V. Autoavaliação da pós-graduação: o que a experiência internacional nos ensina? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24880.033>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)**. Maringá: UEM, 2023. Disponível em: <https://ppe.uem.br/imagens/auto-avaliacao-projeto-ppe.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Política de Autoavaliação do PPGE 2021-2024**. Ponta Grossa: UEPG, 2021. Disponível em: <https://www2.uepg.br/ppge/wp-content/uploads/sites/28/2021/05/Poli%CC%81tica-de-Autoavaliac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Projeto de Autoavaliação e acompanhamento dos egressos**. Goiânia: CEGRAF UFG, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WwUQQMJX0oslFCszCUDk6BSfixdp8e6X/view>. Acesso em 7 jan. 2025.

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 Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 37, p. 295-310, 2009. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v18i37.481>

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300002>

WANDERCIL, M.; SILVA, M. R. P. da; APARÍCIO, A. S. M.; ROSA, S. S. da. A autoavaliação como prática de governança na pós-graduação: percepções discentes e referências comparadas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24888, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v19.24888.035>

Recebido em 24/03/2025

Versão corrigida recebida em 01/09/2025

Aceito em 02/09/2025

Publicado online em 15/09/2025