



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Pereira, Francisco Edmar; Rosendo Lopes, Jayane Mara;  
Carvalho Nunes, João Batista; Nery Ferreira, Luciano  
A expansão da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil  
Educação e Pesquisa, vol. 49, e263111, 2023  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263111por>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29874394045>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## A expansão da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil<sup>1</sup>

Francisco Edmar Pereira Neto<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-5360-7856

Jayane Mara Rosendo Lopes<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0003-0749-8043

João Batista Carvalho Nunes<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-1270-0026

Luciano Nery Ferreira Filho<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-5914-6619

### Resumo

Examina a expansão quantitativa da pós-graduação *stricto sensu* na área de educação no Brasil, com esteio na dimensão discente de seus programas, ponderando suas diferenças regionais, de tipo de curso e de estatuto jurídico. A abordagem quantitativa e o método da pesquisa documental compuseram o desenho metodológico da investigação. A amostra se constituiu do total de estudantes do curso, de admitidos e de titulados em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), de 2004 a 2020. Os *datasets* referentes aos estudantes foram coletados no repositório de dados abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A análise dos dados empregou técnicas da estatística descritiva, por meio da linguagem R. Houve aumento no número de discentes, admitidos e titulados em PPGEs no Brasil, durante o período investigado. As assimetrias, apesar de ainda existentes, foram mitigadas. Norte e Nordeste ainda são regiões que se encontram sub-representadas. A participação do setor privado ainda é tímida, se comparada à hegemonia do setor público, mesmo nos mestrados profissionais. No ano de 2020, registrou-se diminuição em todos os indicadores, caracterizando uma inflexão no processo de expansão. Esses resultados são passíveis de contribuir para subsidiar a tomada de decisão dos gestores e formuladores de políticas públicas.

### Palavras-chave

Pós-Graduação – Mestrado – Doutorado – Educação – Covid-19.

**1-** Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível no repositório dados abertos CAPES, passível de ser acessado em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?organization=diretoria-de-avaliacao>

**2-** Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Contatos: [edmar.pereira@uece.br](mailto:edmar.pereira@uece.br); [jayanemara1@gmail.com](mailto:jayanemara1@gmail.com); [joao.nunes@uece.br](mailto:joao.nunes@uece.br); [lucianonery74@gmail.com](mailto:lucianonery74@gmail.com)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263111por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

## *The expansion of stricto sensu graduate studies in education in Brazil*

### **Abstract**

*It examines the quantitative expansion of stricto sensu graduate studies in the area of education in Brazil, based on the student dimension of its programs, considering their regional differences, type of course, and legal status. The quantitative approach and the documentary research method composed the methodological design of the investigation. The sample consisted of the total number of students in the course, admitted students, and graduated students in Graduate Programs in Education (GPEs), from 2004 to 2020. The data sets referring to the students were collected in the open data repository of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES, in Portuguese). Data analysis used descriptive statistics techniques, through the R language. There was an increase in the number of students in the courses, admitted students, and graduated students in GPEs in Brazil during the investigated period. The asymmetries, although still existing, were mitigated. The North and Northeast regions are still underrepresented. The participation of the private sector is still timid, if compared to the hegemony of the public sector, even when it comes to professional master's degrees. In 2020 there was a decrease in all indicators, characterizing an inflection in the expansion process. These results are likely to contribute to support decision-making by managers and public policy makers.*

### **Keywords**

*Graduate Studies – Master's Degree – Doctor's Degree – Education - Covid-19.*

---

### **Introdução**

Após a Segunda Grande Guerra, os países, em especial os Estados Unidos, começaram a compreender o papel estratégico da ciência e da inovação tecnológica para o seu desenvolvimento econômico e social. Essa ideia permeava o ambiente dos anos de 1950 e 1960, que viu nascer a pós-graduação brasileira, em parte calcada na tradição europeia da cátedra, em parte envolvida no espírito estadunidense de inovação (BALBACHEVSKY, 2005; GOUVÊA, 2012; MOREIRA; VELHO, 2008).

A necessidade de expansão rápida da pós-graduação brasileira fez com que o Governo Federal tomasse a iniciativa de criar, na metade do século XX, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgãos que serviriam de instrumento da política de desenvolvimento desse nível de ensino (GOUVÊA, 2012).

Uma das principais preocupações dos gestores desses órgãos era a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Ela atenderia à necessidade de professores

qualificados para o ensino superior e de profissionais de alto nível, pois, até então, os brasileiros precisavam demandar sua formação fora do país. Para isso, foi de fundamental importância a política de bolsas da CAPES e do CNPq, ao permitir a formação de gerações de pesquisadores no exterior (BALBACHEVSKY, 2005; MOREIRA; VELHO, 2008).

Atualmente, os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil estão distribuídos em 49 áreas de avaliação, as quais estão agrupadas – segundo critérios de afinidade – em três colégios e nove grandes áreas. Na área de ciências humanas, dentre as nove de avaliação que a compõem, destaca-se a educação, com a maior matrícula de discentes em 2021. Educação também é a segunda área com a maior matrícula entre as 49 de avaliação, ficando abaixo apenas da interdisciplinar<sup>3</sup>.

Com amparo nessa realidade, este artigo se propõe a analisar a expansão quantitativa da pós-graduação *stricto sensu* brasileira em educação, com esteio na dimensão discente de seus programas, ponderando suas diferenças regionais, de tipo de curso e de estatuto jurídico. Intenta contribuir para o avanço do conhecimento sobre o campo educacional, favorecendo o delineamento de novos estudos e de ações e políticas, com base na análise da oportunidade de acesso nessa área.

## **A pós-graduação em educação no Brasil**

A história do ensino superior no Brasil é relativamente recente. As primeiras instituições que tinham a autorização legal de outorgar diplomas surgiram com a chegada da Família Real portuguesa, em 1808. Nessa época, foram criadas as escolas de Medicina, nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro. Elas seguiram o modelo francês de escolas superiores profissionalizantes e independentes. A universidade, naquele momento, foi rechaçada como uma instituição ultrapassada (CUNHA, 2007; PAULA, 2009; SAVIANI, 2008).

A pós-graduação começou apenas na segunda metade do século XX (GOUVÊA, 2012), tendo como marco o ano de 1965, com a aprovação do Parecer nº 977/1965, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira (CURY, 2005). Nele se estabeleceu o duplo objetivo de formar professores e pesquisadores de alto nível para atuarem na expansão do sistema de ensino superior brasileiro e na qualificação de quadros técnicos importantes para o desenvolvimento nacional e para a promoção do bem-estar social. É possível discernir, da análise desses objetivos, a influência dos Estados Unidos, seja na relação entre a produção do conhecimento e o desenvolvimento social e econômico (MOREIRA; VELHO, 2008), seja no modelo adotado (BAETA NEVES, 2020; HOSTINS, 2006). A pós-graduação nacional foi criada com esteio num modelo importado, mas que foi alvo de adaptações, fruto das necessidades específicas do país. O mais importante é que, desde o começo, a pós-graduação ganhou atenção especial do Governo Federal que, por meio de programas gerenciados pela CAPES e pelo CNPq, fomentou e estimulou seu crescimento e expansão.

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

---

**3-** Dados disponíveis em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 5 nov. 2022.

de Janeiro (PUC-RJ), em 1966. O primeiro curso de doutorado na área aflorou em 1976, também nessa universidade (GONDRA; NUNES; MARTINS, 2018).

As prioridades e concepções do Governo Federal para a pós-graduação se materializaram em diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPGs (BRASIL, 1975, 1986, 2010<sup>4</sup>). A temática da expansão quantitativa do sistema é constante nesses planos (HOSTINS, 2006), visto que era uma resposta à histórica oferta limitada de cursos superiores, herança de um ensino superior elitizado que, de modo proposital, restringia o acesso a parcelas consideráveis da população (CUNHA, 2007).

Os anseios de ampliação da pós-graduação ecoaram também no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Nele se propõem objetivos ambiciosos de qualificação do corpo docente das universidades (meta 13), do aumento do número de doutores e mestres titulados por ano (meta 14) e da qualificação dos professores da educação básica, por meio da pós-graduação (meta 16) (BRASIL, 2014).

Esse rápido crescimento permitiu a criação, em 1978, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com dezessete programas, sendo treze em universidades públicas (CUNHA, 2008). A constituição da ANPEd, que tem como um dos seus compromissos históricos a luta pela qualidade da pós-graduação em educação, é marco importante no desenvolvimento da pesquisa educacional e, desde então, esteve cada vez mais ligada aos destinos da pós-graduação da área.

Desde essa época, a pós-graduação em educação constitui em espaço de disputa (CASTRO, 2012) entre aqueles que advogam a função primordial da pós-graduação como relacionada à produção da pesquisa científica (SAVIANI, 2003; SEVERINO, 2007) e autores críticos do modelo que reduziu a pesquisa apenas à esfera elitizada da pós-graduação (GATTI, 2001). Juntam-se a isso as resistências ao modelo de expansão adotado pela CAPES, que privilegiava a privatização e a diferenciação por meio de programas profissionais (HOSTINS, 2006).

## Metodologia

Esta pesquisa é uma análise exploratória amparada em uma abordagem quantitativa. A amostra se constituiu dos discentes dos cursos de pós-graduação em educação (área 38 de avaliação da CAPES), no período de 2004 a 2020. O período permite observar os efeitos das políticas públicas de expansão em vários governos e contextos, na área sob escólio. A pesquisa documental foi adotada como método, pois se consideram documentos “[...] textos ou *datasets*, impressos ou escritos à mão, quantitativos e/ou qualitativos, físicos ou *online*, pessoais ou oficiais, abertos ou fechados, visuais ou representacionais”<sup>5</sup>. (TIGHT, 2019, p. 10).

---

**4-** O último PNPG cobria o período até 2020. Desde 2021, o SNPG encontra-se sem um plano nacional, demonstrando, no mínimo, descaso do Governo Federal.

**5-** Texto original: “[...] texts or data sets, printed or hand-written, quantitative and/or qualitative, physical or online, personal or official, closed or open, visual or representational.”

Os *datasets* foram coletados no repositório de dados abertos da CAPES (<https://dadosabertos.capes.gov.br>), composto de informações fornecidas anualmente pelos programas de pós-graduação, por meio da Plataforma Sucupira (CAPES, 2021). O uso de dados secundários, como é o caso, constitui valiosa estratégia para explorar o potencial de grande quantidade de dados recolhidos em larga escala, geralmente por órgãos oficiais, para finalidades distintas daquelas desta investigação (COHEN; MANION; MORRISON, 2018).

Os dados foram tratados e analisados por meio da linguagem R (R CORE TEAM, 2021). Fez-se uso de técnicas da estatística descritiva para sumarizar os dados. Os gráficos foram gerados por meio do *software* Microsoft Excel, versão Microsoft 365. As variáveis selecionadas para análise encontram-se no Quadro.

#### Quadro- Descrição das variáveis de estudo

| Variáveis                      | Valores                                                                                                                   |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Curso*                         | 1. Doutorado; 2. Mestrado Acadêmico; Mestrado Profissional                                                                |
| Situação discente              | 1. Matriculado; 2. Titulado; 3. Abandono; 4. Desligado;<br>5. Mudança de nível sem defesa; 6. Mudança de nível com defesa |
| Região de localização do curso | 1. Norte; 2. Nordeste; 3. Centro-Oeste; 4. Sudeste; 5. Sul                                                                |
| Estatuto jurídico              | 1. Federal; 2. Estadual; 3. Municipal; 4. Privado                                                                         |

\* Em 2019, surgiu o primeiro doutorado profissional na área de educação. Em razão do seu aparecimento apenas no final da série histórica, ele não foi analisado separadamente do doutorado acadêmico.

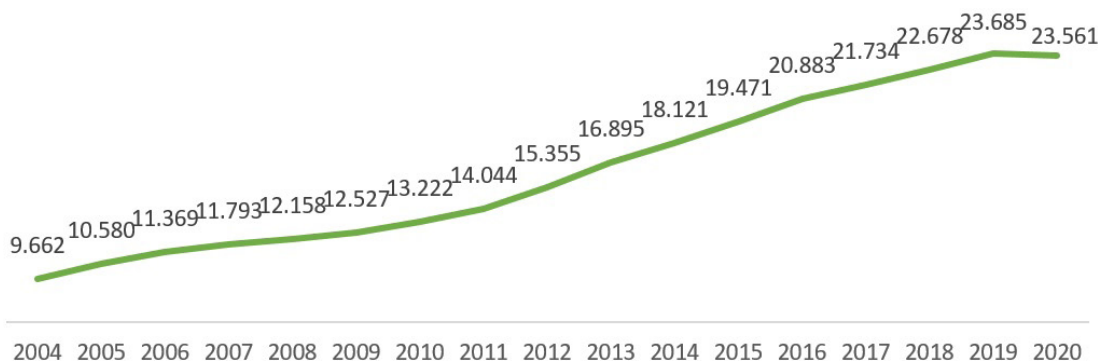
Fonte: Elaboração própria.

Embora na ciência das críticas ao modelo biomédico de revisão ética das pesquisas vigentes no Brasil (NUNES, 2021), ao fazer uso de informações de acesso público, nos termos da *Lei nº 12.527*, de 18 de novembro de 2011, este experimento está dispensado de registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP, conforme estabelece o art. 1º, parágrafo único, inciso II, da Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

## Resultados e discussões

O último relatório de avaliação da área de educação tinha identificado o crescimento do número de programas (CAPES, 2017). Esse incremento confirma-se, também, pelo total de discentes. Para esse cálculo, foram somadas as seis situações discentes (conforme expressas no Quadro), no ano de referência, nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs). O resultado está expresso no Gráfico 1.

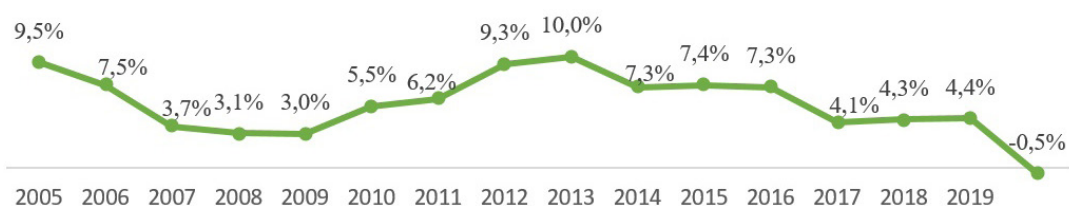
**Gráfico 1-** Número de discentes em PPGs, 2004-2020



Fonte: Elaboração própria.

Houve gradual e contínuo crescimento do número absoluto de discentes nos anos de 2004 a 2019. Iniciou-se com 9.662 discentes em 2004, para atingir, em 2019, a marca de 23.685, aumento de mais de 145,0%. O ano de 2020, de modo atípico, mostra diminuição de 124 discentes em relação a 2019. Somente essa vez isso ocorreu no período examinado. A análise das taxas de crescimento por ano permite visualizar os distintos ritmos da expansão do número de discentes (GRÁFICO 2).

**Gráfico 2-** Taxas de crescimento anual de discentes de PPGs, 2005-2019



Fonte: Elaboração própria.

Apesar de um começo elevado em 2005 (9,5%), a taxa de crescimento desacelerou até atingir 3,0% em 2009, coincidindo com o último ano do segundo governo Lula. Em 2010, o número de discentes voltou a acelerar até o pico – em 2013 (10,0%) – mantendo ritmo forte de 2014 a 2016, período correspondente ao governo Dilma. O número de discentes aumentou em mais de 66,0%. No período do governo Temer (2016-2018), a taxa manteve-se em um patamar estável. As taxas de crescimento de 2004 a 2019 mostram que a expansão ocorrida na pós-graduação como um todo (BRASIL, 2010; CAPES, 2018; CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015; STEINER, 2005) também sucedeu na área de educação. No ano de 2020, durante o governo Bolsonaro, o quantitativo dos discentes,

contudo, decresceu 0,5%, interrompendo sequência de quinze anos de expansão da pós-graduação brasileira na área de educação. Esse incremento de discentes, ademais, não é homogêneo entre os tipos de curso de pós-graduação, conforme expresso na Tabela 1.

**Tabela 1-** Distribuição de discentes e taxas de crescimento anual dos PPGes, por tipo de curso, 2004-2020

| Ano  | Doutorado |        | Mestrado Acadêmico |        | Mestrado Profissional |        |
|------|-----------|--------|--------------------|--------|-----------------------|--------|
|      |           | Tx (%) |                    | Tx (%) |                       | Tx (%) |
| 2004 | 2.811     | -      | 6.851              | -      | -                     | -      |
| 2005 | 3.021     | 7,5    | 7.559              | 10,3   | -                     | -      |
| 2006 | 3.308     | 9,5    | 8.061              | 6,6    | -                     | -      |
| 2007 | 3.503     | 5,9    | 8.290              | 2,8    | -                     | -      |
| 2008 | 3.706     | 5,8    | 8.452              | 2,0    | -                     | -      |
| 2009 | 3.930     | 6,0    | 8.597              | 1,7    | -                     | -      |
| 2010 | 4.387     | 11,6   | 8.712              | 1,3    | 123                   | -      |
| 2011 | 4.644     | 5,9    | 9.013              | 3,5    | 387                   | 214,6  |
| 2012 | 5.335     | 14,9   | 9.370              | 4,0    | 650                   | 68,0   |
| 2013 | 5.973     | 12,0   | 9.747              | 4,0    | 1.175                 | 80,8   |
| 2014 | 6.327     | 5,9    | 10.078             | 3,4    | 1.716                 | 46,0   |
| 2015 | 6.547     | 3,5    | 10.468             | 3,9    | 2.456                 | 43,1   |
| 2016 | 6.975     | 6,5    | 10.860             | 3,7    | 3.048                 | 24,1   |
| 2017 | 7.406     | 6,2    | 10.830             | -0,3   | 3.498                 | 14,8   |
| 2018 | 7.835     | 5,8    | 10.954             | 1,1    | 3.889                 | 11,2   |
| 2019 | 8.415*    | 7,2    | 11.117             | 1,5    | 4.153                 | 6,8    |
| 2020 | 8.716**   | 3,3    | 10.860             | -2,3   | 3.985                 | -4,0   |

Fonte: Elaboração própria.

Notas: \*São 8.400 de doutorado acadêmico e 15 de doutorado profissional.

\*\* São 8.675 de doutorado acadêmico e 41 de doutorado profissional.

A média das taxas de crescimento anual de discentes de doutorado (7,3%) foi mais do que o dobro da taxa média do mestrado acadêmico (2,9%) e superior à amostra como um todo (5,7%). No caso do mestrado profissional, considerando o período de 2010 a 2020, a taxa média de crescimento foi de 41,6%. Isso indica que a expansão da pós-graduação ocorreu mais rapidamente por verticalização e pela adoção da modalidade profissional.

De fato, quando se compara a taxa de crescimento de 2004 a 2020, nota-se que o número dos discentes no doutorado aumentou 210,1%, em dezesseis anos. Entrementes o mestrado – somando-se o acadêmico e o profissional – cresceu a uma taxa de 116,7%: percentual elevado, pouco mais da metade do doutorado. Quando se limita ao período de 2010-2020, a taxa média de crescimento do mestrado profissional (41,6%) é quase seis vezes a do doutorado (7,1%) e dezenove vezes a do mestrado acadêmico.

No ano de 2020, a redução do número de estudantes ocorreu apenas nos mestrados acadêmico e profissional. Enquanto os doutorados acadêmico e profissional mantiveram uma trajetória de expansão, mesmo que em um ritmo mais lento, os mestrados experimentaram retração no número total de estudantes. O mestrado profissional teve a maior redução (-4,0%).

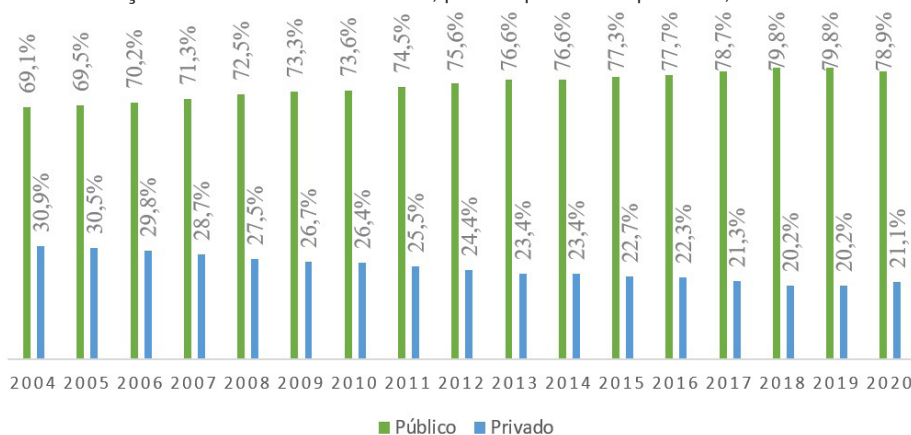
Na área de educação, com a exceção do doutorado acadêmico em ensino da Rede Nordeste de Ensino, criado no final de 2020 (RENOEN, 2021), não existem cursos de doutorado não ligados a programas com cursos de mestrado, robusta indicação de que a área segue a lógica de que o mestrado é etapa prévia à entrada no doutorado (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005). Indica-se, com isso, que os programas de mestrado investiram na obtenção de melhor avaliação junto à CAPES e, consequentemente, em sua verticalização por meio da criação de cursos de doutorado.

Os mestrados acadêmicos expressaram baixos índices, sendo que, nos quatros últimos anos, entre quedas (2017 e 2020) e baixo crescimento (2018 e 2019), o número de discentes do mestrado acadêmico voltou ao mesmo patamar de 2016. Situação inversa ocorreu na modalidade profissional: expandiu-se a altas taxas, nunca inferiores a 10,0%, de 2011 a 2018. Os mestrados profissionais foram objeto da maior redução em 2020 (-4,0%).

A área de educação resistiu aos mestrados profissionais (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005), tendo aberto sua primeira turma mais de dez anos após a titulação dos primeiros alunos dessa modalidade (STEINER, 2005). A resistência decorreu, em parte, do medo de setores acadêmicos em ter seus temas de pesquisa sequestrados pelos interesses pecuniários das empresas e do grande capital (RIBEIRO, 2005). Como relata Dermeval Saviani (2003), a diversificação sinalizava para uma “trajetória declinante” da pós-graduação brasileira, acompanhada *pari passu* pelo crescimento do ensino privado.

O alerta feito por Saviani (2003) parece explicar o grande crescimento do mestrado profissional na área de educação. A hipótese é de que o crescimento se deu pelo setor privado, em movimento similar ao ocorrido no ensino de graduação. Com fundamento na análise do número de discentes distribuídos entre IES públicas e privadas, verifica-se, pois, se isso de fato ocorreu (Gráfico 3).

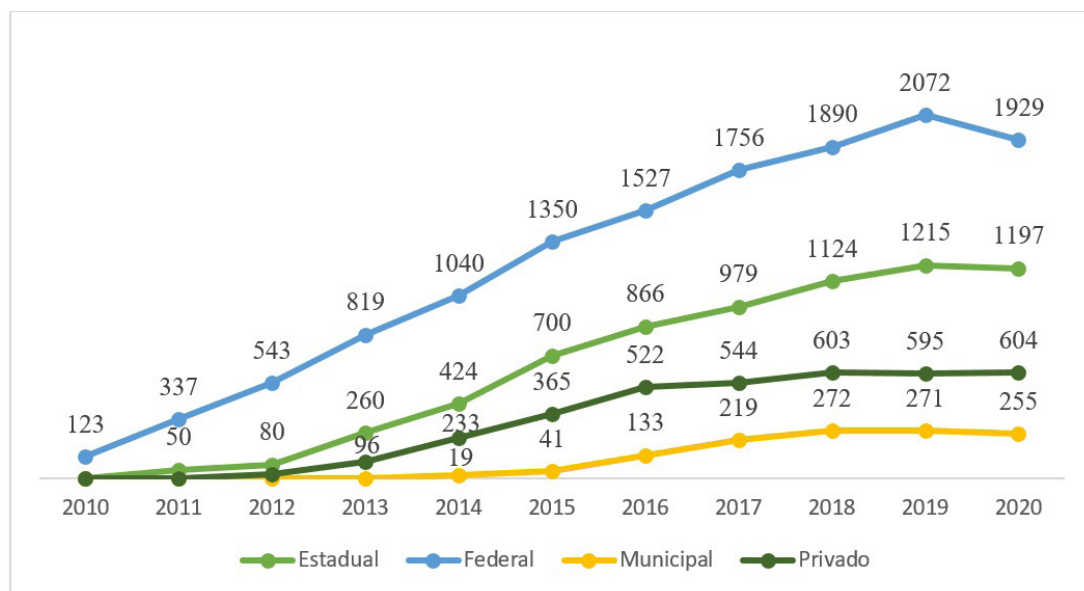
**Gráfico 3-** Distribuição dos discentes dos PPGEs, por IES públicas e privadas, 2004-2020



Fonte: Elaboração própria.

A participação proporcional do setor privado diminuiu de modo gradativo até 2019. De 30,9%, em 2014, até 21,1%, em 2020, o setor privado viu cair a sua participação. O movimento de aumento da participação do setor público sucedeu, inclusive, nos mestrados profissionais, que eram vistos como mais atraentes para o setor privado.

**Gráfico 4-** Evolução do número de discentes em cursos de mestrado profissional em educação, por estatuto jurídico, 2010-2020



Fonte: Elaboração própria.

Os mestrados profissionais em educação, conforme o Gráfico 4, começaram apenas em 2010, inicialmente em instituições de ensino superior (IES) federais, seguidas, em 2011, pelas estaduais. Os primeiros alunos de mestrado profissional em IES privadas afloraram somente em 2012 e cresceram até 2018. Nas IES federais e estaduais, o número dos discentes em mestrados profissionais cresceu em ritmo acelerado até 2019.

O ano de 2020 apontou melhora da participação do setor privado. No Gráfico 3, divisa-se o fato de que, de 2019 para 2020, o setor privado aumentou em quase 1,0% sua participação. Isso decorre tanto do aumento do quantitativo de alunos do setor privado de 4.789, em 2019, para 4.965, em 2020 (3,7%), como da redução do setor público de 18.896, em 2019, para 18.596, em 2020 (-1,6%). No caso dos mestrados profissionais, a queda se deu exclusivamente no setor público. Em 2020, o número de alunos nos mestrados mantidos por IES federais foi reduzido em 6,9%; nas estaduais, em 1,5% e em 5,9% nas municipais. Mesmo assim, o setor privado respondia por apenas 15,2% do número de discentes de mestrados profissionais na área de educação, percentual menor do que o relativo a todos os cursos de pós-graduação na área (21,1%).

Os mestrados profissionais foram uma aposta da CAPES, desde os anos de 1990, para diversificar a oferta de pós-graduação *stricto sensu* e atender aos anseios daqueles

que tencionavam maior qualificação, porém não direcionada à vida acadêmica (HOSTINS, 2006). Segundo Baeta Neves (2020), essa diversificação da pós-graduação brasileira constitui um retorno às origens do *Parecer 977/65* que, inspirado no modelo estadunidense, via os mestrados mais como profissionalizantes e atentos às demandas do setor produtivo. O setor privado, no entanto, ainda não aderiu fortemente aos mestrados profissionais em educação, deixando-os para o setor público.

Norteando muitas das ações governamentais com relação ao SNPG, bem como sintetizando as políticas da área, há os PNPGs. Neles, um problema é recorrente: as assimetrias, especialmente as regionais (BRASIL, 1975, 1986, 2010). A seguir, é visto como os números de discentes dos PPGes se comportam, à extensão do período investigado, nas regiões geográficas do país (Tabela 2).

**Tabela 2-** Distribuição dos discentes dos PPGes, conforme regiões brasileiras, 2004-2020

| Ano  | Região |          |              |         |       |
|------|--------|----------|--------------|---------|-------|
|      | Norte  | Nordeste | Centro-Oeste | Sudeste | Sul   |
| 2004 | 126    | 1.381    | 677          | 5.214   | 2.264 |
| 2005 | 175    | 1.493    | 818          | 5.573   | 2.521 |
| 2006 | 210    | 1.622    | 900          | 5.896   | 2.741 |
| 2007 | 242    | 1.705    | 1.015        | 5.926   | 2.905 |
| 2008 | 242    | 1.817    | 1.098        | 5.957   | 3.044 |
| 2009 | 273    | 1.933    | 1.117        | 6.086   | 3.118 |
| 2010 | 298    | 2.093    | 1.173        | 6.377   | 3.281 |
| 2011 | 356    | 2.344    | 1.347        | 6.570   | 3.427 |
| 2012 | 383    | 2.477    | 1.379        | 7.377   | 3.739 |
| 2013 | 433    | 2.859    | 1.439        | 8.028   | 4.136 |
| 2014 | 548    | 3.150    | 1.470        | 8.586   | 4.367 |
| 2015 | 699    | 3.572    | 1.620        | 9.033   | 4.547 |
| 2016 | 846    | 3.958    | 1.679        | 9.603   | 4.797 |
| 2017 | 987    | 4.040    | 1.757        | 9.921   | 5.029 |
| 2018 | 1.071  | 4.203    | 1.876        | 10.284  | 5.244 |
| 2019 | 1.211  | 4.388    | 1.999        | 10.474  | 5.613 |
| 2020 | 1.263  | 4.342    | 1.929        | 10.197  | 5.830 |

Fonte: Elaboração própria.

Houve incremento constante de alunos em todas as regiões do país, de 2004 a 2019; seguiu, no entanto, ritmos diferentes, sendo muito maior nas regiões Norte e Nordeste, conforme expresso na Tabela 3.

**Tabela 3-** Taxas de crescimento anual de discentes (em %) nos PPGEs, conforme regiões do Brasil, 2004-2020

| Ano  | Região |          |              |         |      |
|------|--------|----------|--------------|---------|------|
|      | Norte  | Nordeste | Centro-Oeste | Sudeste | Sul  |
| 2005 | 38,9   | 8,1      | 20,8         | 6,9     | 11,4 |
| 2006 | 20,0   | 8,6      | 10,0         | 5,8     | 8,7  |
| 2007 | 15,2   | 5,1      | 12,8         | 0,5     | 6,0  |
| 2008 | -      | 6,6      | 8,2          | 0,5     | 4,8  |
| 2009 | 12,8   | 6,4      | 1,7          | 2,2     | 2,4  |
| 2010 | 9,2    | 8,3      | 5,0          | 4,8     | 5,2  |
| 2011 | 19,5   | 12,0     | 14,8         | 3,0     | 4,4  |
| 2012 | 7,6    | 5,7      | 2,4          | 12,3    | 9,1  |
| 2013 | 13,1   | 15,4     | 4,4          | 8,8     | 10,6 |
| 2014 | 26,6   | 10,2     | 2,2          | 7,0     | 5,6  |
| 2015 | 27,6   | 13,4     | 10,2         | 5,2     | 4,1  |
| 2016 | 21,0   | 10,8     | 3,6          | 6,3     | 5,5  |
| 2017 | 16,7   | 2,1      | 4,6          | 3,3     | 4,8  |
| 2018 | 8,5    | 4,0      | 6,8          | 3,7     | 4,3  |
| 2019 | 13,1   | 4,4      | 6,6          | 1,8     | 7,0  |
| 2020 | 4,3    | -1,0     | -3,5         | -2,6    | 3,9  |

Fonte: Elaboração própria.

A taxa média de crescimento na região Norte foi de 15,5%, seguida pelo Nordeste (7,4%), Centro-Oeste (6,8%), Sul (6,1%) e Sudeste (4,3%). A região Norte, em 2005, teve seu maior crescimento no período (38,9%). O pico de crescimento do Nordeste ocorreu em 2013 (15,4%). Necessário é exprimir que essas taxas elevadas ocorrem em cima de valores brutos pequenos (ver Tabela 2), especialmente na região Norte – embora denote também o esforço em diminuir as assimetrias entre as regiões. Todas as regiões cresceram a taxas maiores do que o Sudeste. Esta região, em 2004, respondia por 54,0% dos discentes de pós-graduação em educação, segundo a Tabela 4.

**Tabela 4-** Evolução da proporção de discentes de PPGEs, conforme regiões do Brasil, 2004-2020

| Ano  | Região |          |              |         |      |
|------|--------|----------|--------------|---------|------|
|      | Norte  | Nordeste | Centro-Oeste | Sudeste | Sul  |
| 2004 | 1,3    | 14,3     | 7,0          | 54,0    | 23,4 |
| 2005 | 1,7    | 14,1     | 7,7          | 52,7    | 23,8 |
| 2006 | 1,8    | 14,3     | 7,9          | 51,9    | 24,1 |
| 2007 | 2,1    | 14,5     | 8,6          | 50,3    | 24,6 |
| 2008 | 2,0    | 14,9     | 9,0          | 49,0    | 25,0 |
| 2009 | 2,2    | 15,4     | 8,9          | 48,6    | 24,9 |
| 2010 | 2,3    | 15,8     | 8,9          | 48,2    | 24,8 |
| 2011 | 2,5    | 16,7     | 9,6          | 46,8    | 24,4 |
| 2012 | 2,5    | 16,1     | 9,0          | 48,0    | 24,4 |
| 2013 | 2,6    | 16,9     | 8,5          | 47,5    | 24,5 |
| 2014 | 3,0    | 17,4     | 8,1          | 47,4    | 24,1 |
| 2015 | 3,6    | 18,3     | 8,3          | 46,4    | 23,4 |
| 2016 | 4,1    | 19,0     | 8,0          | 46,0    | 23,0 |
| 2017 | 4,5    | 18,6     | 8,1          | 45,6    | 23,1 |
| 2018 | 4,7    | 18,5     | 8,3          | 45,3    | 23,1 |
| 2019 | 5,1    | 18,5     | 8,4          | 44,2    | 23,7 |
| 2020 | 5,4    | 18,4     | 8,2          | 43,3    | 24,7 |

Fonte: Elaboração própria.

Nota: se a soma em linha não atingir 100%, esse fato provém do arredondamento adotado.

Ao largo do tempo sob exame, a participação relativa da região Sudeste diminuiu, gradativamente, até alcançar 43,3% em 2020. Esse decréscimo não significa menor número de alunos. Ao contrário, como é notório na Tabela 2, o número de alunos aumentou em todas as regiões se comparado ao ano de 2004. O fato é que, ao longo do tempo sob análise, a região Sudeste diminuiu sua participação relativa no conjunto do Brasil. Isso ocorreu em decorrência do surgimento de cursos nas regiões inicialmente menos atendidas, evitando o deslocamento de pessoas interessadas por cursos de pós-graduação para outras regiões do Brasil ou para outros países.

A proporção de discentes da região Sul manteve-se quase em estabilidade, com variação muito pequena, de 23,4%, em 2004, para 24,7%, em 2020. Houve crescimento nas regiões menos representadas, com destaque para a região Norte, cuja participação no conjunto dos discentes de PPGEs mais do que quadruplicou, saltando de 1,3%, em 2004, para 5,4%, em 2020. Com relação ao ano de 2020, houve redução no crescimento nas Regiões Norte e Sul e perda de alunos nas demais, sendo a região Centro-Oeste a mais afetada (-3,5%) (ver Tabela 2).

Quando se coteja, entretanto, a projeção da população total no país conforme a região, em 2020 (IBGE, 2020), com a porcentagem de discentes em programas de pós-

graduação em educação, é possível observar, por meio da diferença entre esses percentuais, que as regiões Norte e Nordeste ainda se encontram sub-representadas (Tabela 5).

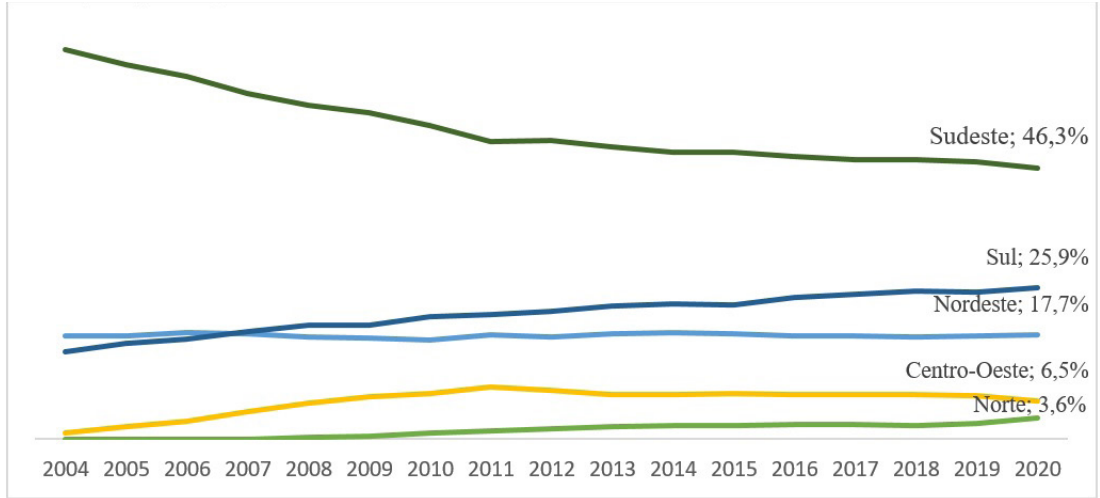
**Tabela 5-** Porcentagem de distribuição de discentes dos PPGes e da população brasileira conforme regiões, 2020

| Região       | % População | % Discentes de PPGes | Diferença |
|--------------|-------------|----------------------|-----------|
| Norte        | 8,7         | 5,4                  | 3,3       |
| Nordeste     | 27,1        | 18,4                 | 8,7       |
| Centro-Oeste | 7,8         | 8,2                  | -0,4      |
| Sudeste      | 42,1        | 43,3                 | -1,2      |
| Sul          | 14,3        | 27,7                 | -10,4     |

Fonte: Elaboração própria.

A situação de sub-representação das regiões Norte e Nordeste é ainda mais acentuada no caso dos cursos de doutorado em educação, conforme se observa no Gráfico 5, em comparação com as projeções do IBGE para a população brasileira em 2020.

**Gráfico 5-** Evolução da porcentagem de discentes nos cursos de doutorado em educação, por regiões do Brasil, 2004-2020



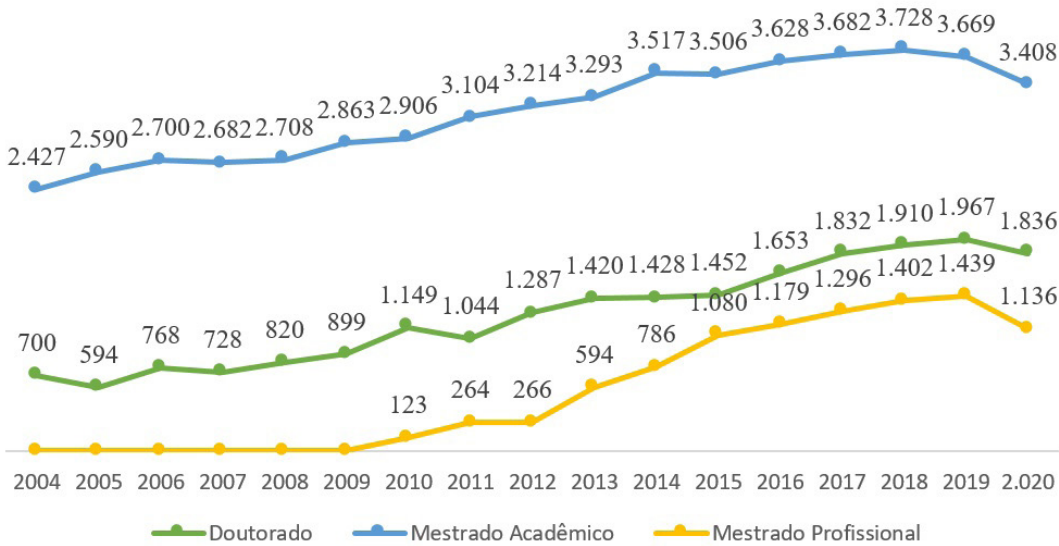
Fonte: Elaboração própria.

No início da série histórica, havia grande concentração de discentes de doutorado na região Sudeste. Isso é compreensível, visto que os primeiros cursos de mestrado e de

doutorado em educação surgiram nessa região do país (GONDRA; NUNES; MARTINS, 2018; MOREIRA, 2009). As políticas públicas guiadas pelos objetivos dos últimos PNPGs conseguiram reduzir as assimetrias. Isso contribuiu para uma situação bem mais equitativa em 2020, em comparação com 2004. Não obstante, seguindo na direção contrária, a região Sul ampliou sua sobre-representação, mostrando que será necessário fortalecer a política pública de redução de assimetrias para os cursos de doutorado. A região Norte, por sua vez, sequer tinha estudantes de doutorado na área de educação, até o ano de 2008.

O quantitativo dos que ingressaram é um indicador importante para se compreender a expansão da oferta de pós-graduação. Por meio dele, é possível saber se mais alunos estão entrando nos cursos. O Gráfico 6 traz a evolução da quantidade de alunos que ingressaram de 2004 a 2020, por tipo de curso.

**Gráfico 6-** Evolução da quantidade de ingressos em PPGs no Brasil, por tipo de curso, 2004-2020



Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se aumento na quantidade dos que ingressaram em cursos de pós-graduação em educação, no intervalo investigado. Esse incremento não é, contudo, sempre contínuo. As variações nas taxas de crescimento indicam, inclusive, que, em alguns períodos, houve decréscimo do número de alunos. Na Tabela 6, estão as taxas de crescimento, por tipo de curso.

**Tabela 6-** Quantidade de ingressos e taxas de crescimento anual (em %) dos PPGEs, por tipo de curso, 2004-2020

| Ano  | Doutorado |        | M. Acadêmico |        | M. Profissional |        |
|------|-----------|--------|--------------|--------|-----------------|--------|
|      |           | Tx (%) |              | Tx (%) |                 | Tx (%) |
| 2004 | 700       | -      | 2.427        | -      | -               | -      |
| 2005 | 594       | -15,1  | 2.590        | 6,7    | -               | -      |
| 2006 | 768       | 29,3   | 2.700        | 4,2    | -               | -      |
| 2007 | 728       | -5,2   | 2.682        | -0,7   | -               | -      |
| 2008 | 820       | 12,6   | 2.708        | 1,0    | -               | -      |
| 2009 | 899       | 9,6    | 2.863        | 5,7    | -               | -      |
| 2010 | 1.149     | 27,8   | 2.906        | 1,5    | 123             | -      |
| 2011 | 1.044     | -9,1   | 3.104        | 6,8    | 264             | 114,6  |
| 2012 | 1.287     | 23,3   | 3.214        | 3,5    | 266             | 0,8    |
| 2013 | 1.420     | 10,3   | 3.293        | 2,5    | 594             | 123,3  |
| 2014 | 1.428     | 0,6    | 3.517        | 6,8    | 786             | 32,3   |
| 2015 | 1.452     | 1,7    | 3.506        | -0,3   | 1.080           | 37,4   |
| 2016 | 1.653     | 13,8   | 3.628        | 3,5    | 1.179           | 9,2    |
| 2017 | 1.832     | 10,8   | 3.682        | 1,5    | 1.296           | 9,9    |
| 2018 | 1.910     | 4,3    | 3.728        | 1,2    | 1.402           | 8,2    |
| 2019 | 1.967*    | 3,0    | 3.669        | -1,6   | 1.439           | 2,6    |
| 2020 | 1.836**   | -6,7   | 3.408        | -7,1   | 1.136           | -21,1  |

Fonte: Elaboração própria.

Notas: \*São 1.952 de doutorado acadêmico e 15 de doutorado profissional.

\*\*São 1.810 de doutorado acadêmico e 26 de doutorado profissional.

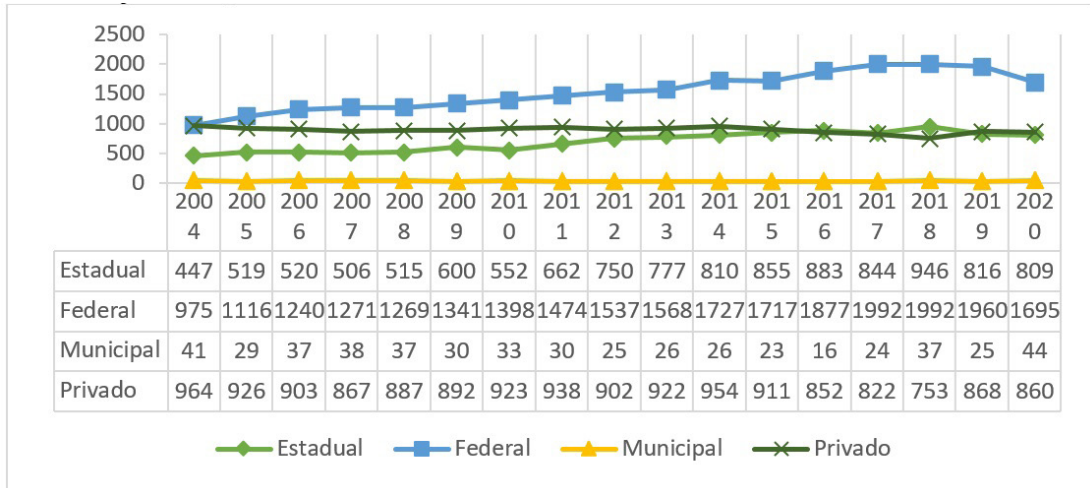
A média de crescimento anual de pessoas que ingressaram no mestrado profissional, de 2010 a 2019, foi de 31,4%, indicando intenso crescimento nessa modalidade. A exceção fica para o ano de 2020, no qual o número de novos alunos registrou queda de 21,1%. Em termos brutos, os mestrados profissionais deixaram de receber 303 estudantes. Foram perdas maiores do que aquelas dos cursos de doutorado acadêmico (-142 alunos) e mestrado acadêmico (-261 alunos). Essa diminuição é passível de haver ocorrido, entre outros fatores, em função de menor procura pelos cursos ou de decréscimo na oferta de vagas. As consequências dessa perda ainda se farão sentir em possível redução no número de titulados futuramente, prejudicando, assim, o alcance de metas do PNPG e do PNE.

Embora o ano de 2020 tenha trazido subtração de matrículas, o saldo, no período em estudo, ainda é positivo. Em 2020, ingressaram 162,3% mais alunos em cursos de doutorado do que em 2004. Nos mestrados, a maior oferta de cursos, sejam acadêmicos ou profissionais, permitiu que, em 2020, 4.544 alunos começassem seus cursos de mestrado, 2.117 a mais que em 2004. Isso mostra significativa ampliação na oferta de vagas na área de educação.

Em 2019, iniciou-se outro tipo de curso de pós-graduação: o doutorado profissional. Nesse ano, ingressaram os primeiros quinze alunos, em curso ofertado pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Em 2020, foi o único segmento que não apontou decréscimo, tendo recebido mais 26 estudantes, sendo quinze da UNIR e onze do Centro Universitário Internacional, IES privada da região Sul. É cedo, ainda, para afirmar se ele terá o mesmo crescimento vertiginoso observado nos mestrados profissionais. Estudo comparativo feito por Calderón *et al.* (2019) sobre o surgimento dos cursos de doutorado profissional no mundo, mostra que muitos países já adotaram o modelo desse tipo de curso de pós-graduação *stricto sensu*, tais como China, Islândia e Austrália.

No caso dos mestrados acadêmicos, quando analisados pelo estatuto jurídico, aponta-se o declínio de 10,8% na entrada de estudantes em cursos mantidos pela iniciativa privada, no período em estudo (GRÁFICO 7). Essa diminuição pode ter suas razões na crise econômica vivenciada a partir de 2014.

**Gráfico 7-** Quantidade de ingressos nos cursos de mestrado acadêmico em educação, por estatuto jurídico, 2004-2020



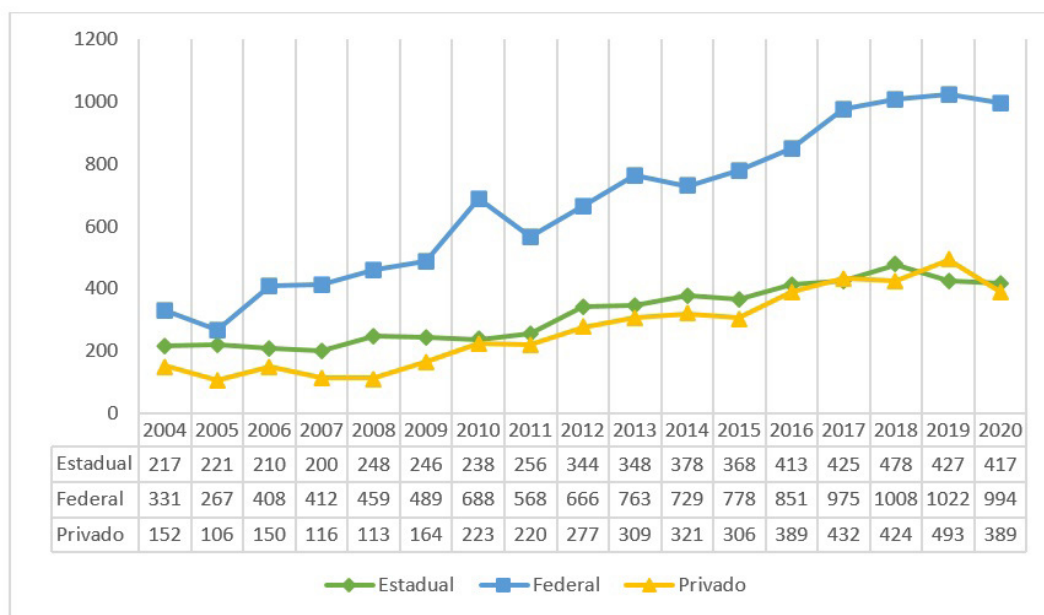
Fonte: Elaboração própria.

O quantitativo de matrículas novas em IES estaduais aumentou significativamente no período (81,0%), chegando a ultrapassar o das IES particulares em 2016, mas sendo suplantado por elas, novamente, em 2019. Nas IES federais, houve mais 720 ingressos em 2020 do que em 2004. Até 2019, as IES federais tinham dobrado a entrada de novos

alunos (101,0%), mas diminuíram em 265, no ano de 2020. Foi a maior queda entre os tipos de estatuto jurídico.

Situação diferente é encontrada em relação aos que adentraram em cursos de doutorado acadêmico. Apesar da irregularidade das curvas no Gráfico 8, houve crescimento nas três esferas ofertantes. Observa-se que as IES particulares investiram na verticalização de seus programas, chegando a ultrapassar as estaduais em 2017 e 2019. O quantitativo de matrículas novas em IES estaduais foi ampliado em 92,2%, enquanto nas IES privadas foi de 155,9%. As IES federais exprimiram o maior crescimento (200,3%). Em 2020, os três tipos de IES mostraram decréscimo em relação a 2019, sendo maior nas IES privadas, com 21,1% menos ingressos.

**Gráfico 8-** Quantidade de ingressos nos cursos de doutorado acadêmico em educação, por estatuto jurídico, 2004-2020

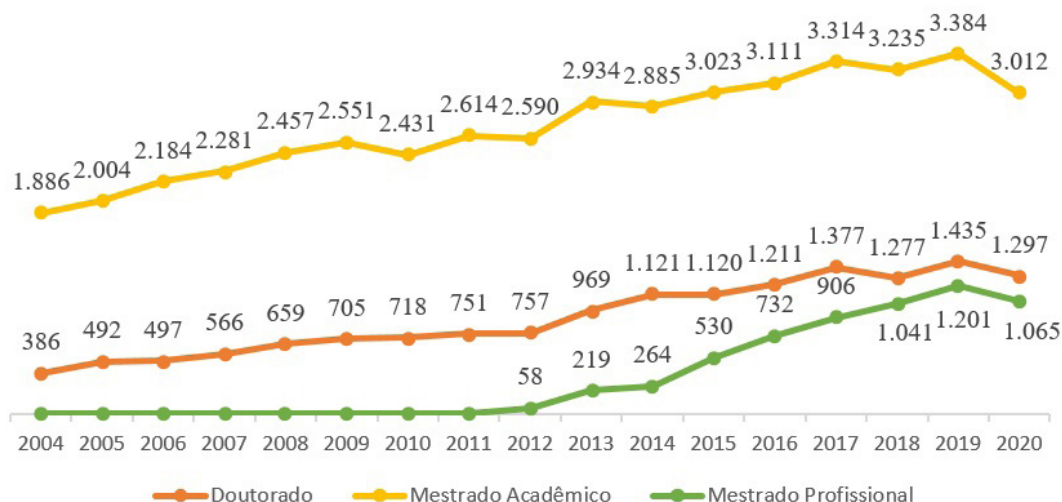


Fonte: Elaboração própria.

Nota: não foram considerados os ingressos de doutorado profissional (federais e privados), nem os de doutorados acadêmicos mantidos por municípios, pois somente em 2019 começaram os ingressos em doutorados municipais (10 em 2019 e 10 em 2020) e em doutorados profissionais, o que inviabiliza uma análise da série histórica, objetivo desta pesquisa.

No Gráfico 9, estão expressos os dados referentes aos titulados, possibilitando aquilatar o papel da pós-graduação na área de educação em formar pesquisadores, mestres e doutores, assim como a consequente disponibilização de novos relatórios de pesquisa no formato de dissertações e teses.

**Gráfico 9-** Titulados nos PPGes, por tipo de curso, 2004-2020



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Não houve titulados de doutorado profissional nos anos em análise.

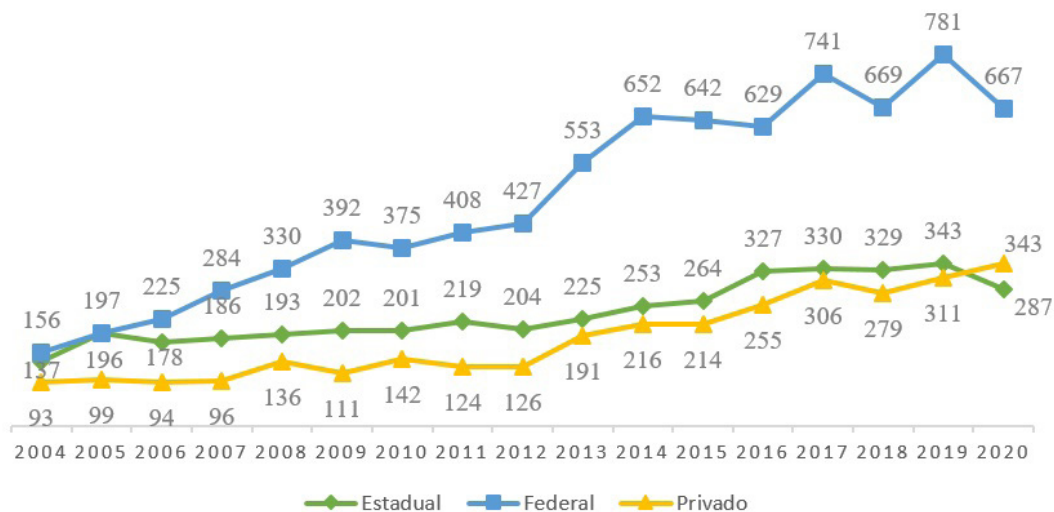
Houve expressivo incremento no número de titulados nos três tipos de cursos, de 2004 a 2019, principalmente em mestrados profissionais (1.970,7%) e em cursos de doutorado (271,8%). É preciso ponderar, contudo, que, no caso dos mestrados profissionais, eles começaram a titular apenas em 2012 e o percentual, apesar de grande, foi feito a partir de uma base inicial muito pequena. Isso mostra intensiva tendência ao estabelecimento desse tipo de pós-graduação no Brasil. Bonfim, Vieira e Deccache-Maia (2018), ao refletirem sobre o avanço dos mestrados profissionais no Brasil, apontam aspectos positivos e negativos desse novo modelo de pós-graduação, em especial na área de educação e ensino, e discorrem sobre a necessidade de vigilância constante para não deixar que as propostas dos mestrados profissionais sejam presas fáceis de um paradigma puramente tecnicista.

Em 2020, contudo, houve queda no número de titulados nos três tipos de curso. Proporcionalmente, os mais afetados foram os mestrados profissionais, com perda de 11,3%, em relação a 2019. Os mestrados acadêmicos estão em segundo lugar, com diminuição de 11,0%. Os doutorados, apesar de mostrarem taxa de queda menor do que os mestrados, ainda registraram redução de 9,6% de titulados em 2020. Embora o Gráfico 9 mostre que houve outros anos com diminuição na quantidade de titulados (doutorado e mestrado acadêmico), as causas para esse decréscimo em 2020 decerto estão relacionadas, entre outras possibilidades, com as medidas de flexibilização do tempo de titulação pela CAPES, inclusive prorrogação excepcional do prazo das bolsas, em virtude da pandemia de Covid-19 (CAPES, 2020a, 2020b, 2020c).

De acordo com o relatório de gestão da CAPES de 2021, essa redução se fez sentir em todo o SNPG, com prejuízos especialmente para o número de titulados, comprometendo, portanto, o alcance das metas relativas à pós-graduação do PNE (CAPES, 2021). As diminuições foram inteiramente atribuídas aos efeitos negativos da pandemia de Covid-19. A retração do número de titulados significa, certamente, um atraso nas defesas de teses e dissertações, motivado por problemas causados pela pandemia no andamento das pesquisas ou por problemas de saúde mental. Em demanda recente, Assunção-Luiz *et al.* (2021) fizeram uma análise qualitativa dos conteúdos de um grupo virtual, via página de *Facebook*, de alunos e professores de pós-graduação que discutiam sobre as dificuldades inerentes a fazer um trabalho de pós-graduação em condições pandêmicas. Entre os resultados, encontra-se o fato de que 36,2% do *corpus* analítico dizia respeito a problemas com produção acadêmica e prazos de defesa e bolsas, bem como a atividades ligadas aos ciclos da pós-graduação. Ainda impende evidenciar que o percentual de 17,6% do conteúdo das discussões dizia respeito a aspectos de ordem psicológica, como bloqueio para escrever ou estudar.

O Gráfico 10 mostra a quantidade de títulos de doutor outorgados, por estatuto jurídico. Em 2004, esse número nas IES federais e estaduais era bastante próximo, com uma diferença de apenas dezenove titulados em favor das federais. Essa diferença, porém, foi ampliada com o tempo.

**Gráfico 10-** Titulados em cursos de doutorado em educação, por estatuto jurídico, 2004-2020



Fonte: Elaboração própria.

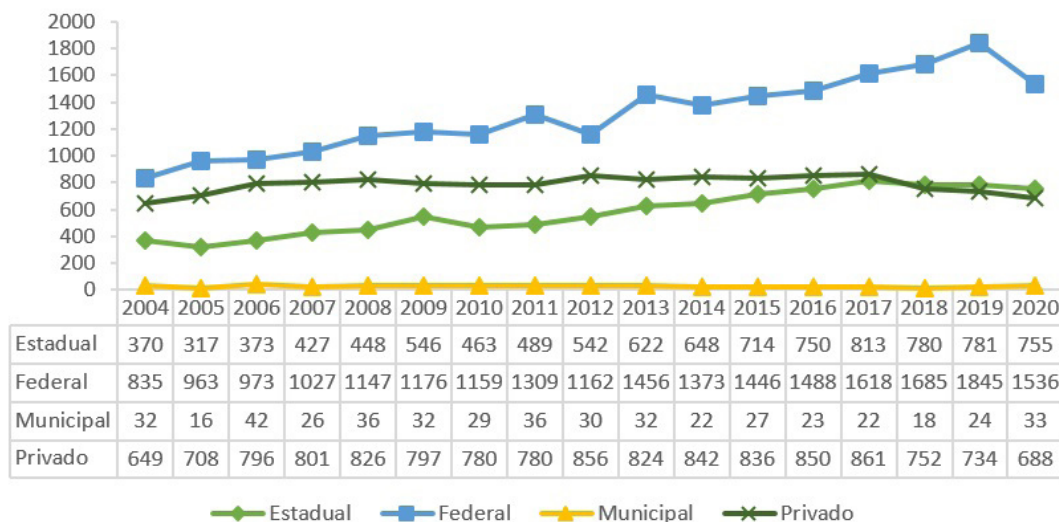
Como apontado no Gráfico 8, as IES federais começaram a ofertar mais vagas em cursos de doutorado do que as estaduais. O resultado dessa iniciativa é encontrado no Gráfico 10, ao indicar a ampliação da diferença entre quantitativos de titulados nessas

duas esferas públicas. Em 2019, a diferença alcançou 431 titulados, mostrando que as IES federais titularam mais do que o dobro das estaduais. O aumento de titulados em nível de doutorado nas instituições privadas, ademais, ultrapassou o das IES estaduais em 2020. De fato, enquanto as IES federais e estaduais tiveram consideráveis decréscimos no ano de 2020 (-14,6% e -16,3%, respectivamente), as IES privadas experimentaram crescimento de 10,3%.

As IES federais ampliaram sua participação na porcentagem de titulados em cursos de doutorado em educação de 40,4%, em 2014, para 51,4%, em 2020. As IES privadas, em 2020, responderam por 26,4% dos titulados, porcentagem maior do que os 24,1%, em 2004. Já as IES estaduais foram objeto de significativa diminuição em relação às demais IES, caindo sua representação de 35,5%, em 2004, para 22,1%, em 2020.

Situação diferente ocorreu nos mestrados acadêmicos, especialmente aqueles mantidos por IES privadas, em que a tendência de queda registrada em outros indicadores também aparece no Gráfico 11. Embora as IES privadas tenham, em 2020, formado mais mestres do que em 2004, em 2018, a quantidade começou a cair. No caso das IES públicas, o aumento foi de 84,0% para as federais e 104,1% para as estaduais. O ano de 2020 foi ruim para as IES federais, registrando diminuição de 16,7% em seu número de titulados nos mestrados acadêmicos. Mesmo com essa diminuição, as IES públicas ampliaram a sua participação no quantitativo de titulados em cursos de mestrado acadêmico, de 65,0%, em 2004, para 77,2%, em 2020.

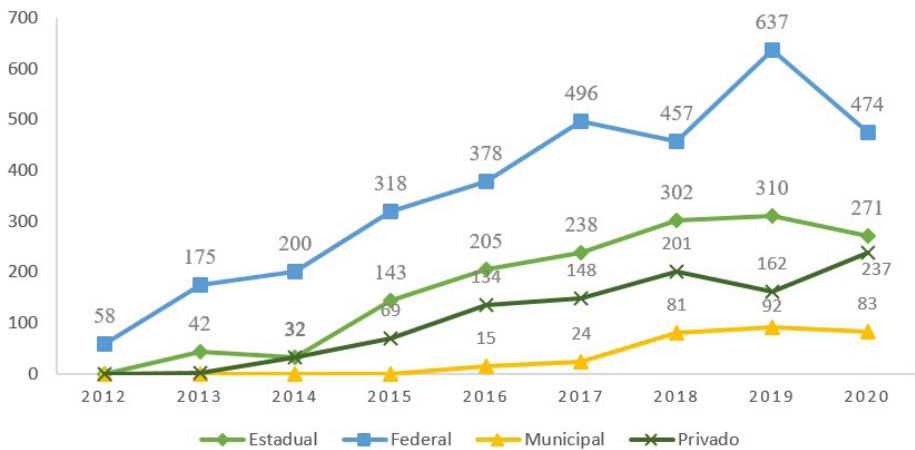
**Gráfico 11-** Titulados em cursos de mestrado acadêmico em educação, por estatuto jurídico, 2004-2020



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 12, estão expostos os formados em cursos de mestrado profissional, por estatuto jurídico. Como os mestrados profissionais em educação somente começaram a funcionar em 2010, o incremento no número de titulados é expressivo nas quatro esferas. As IES públicas diminuíram o número de formados em 2020. Seguindo a tendência contrária, os mestrados profissionais das IES privadas cresceram 46,3% em comparação com o ano de 2019.

**Gráfico 12-** Titulados em cursos de mestrado profissional em educação, por estatuto jurídico, 2012-2020



Fonte: Elaboração própria.

O quantitativo de formados de cada tipo de curso de pós-graduação em educação, conforme regiões do Brasil, é divisado na Tabela 7. Esses dados reafirmam as diferenças regionais no país, concentrando, no decorrer dos anos, maior número de titulados nas Regiões Sudeste e Sul, fruto de uma herança histórica de assimetrias.

**Tabela 7-** Titulados em PPGEs, por regiões do Brasil e tipos de curso, 2004-2020

| Ano  | Centro-Oeste |     |    | Nordeste |     |     | Norte |     |    | Sudeste |       |     | Sul |     |     |
|------|--------------|-----|----|----------|-----|-----|-------|-----|----|---------|-------|-----|-----|-----|-----|
|      | D            | MA  | MP | D        | MA  | MP  | D     | MA  | MP | D       | MA    | MP  | D   | MA  | MP  |
| 2004 | 1            | 179 | -  | 53       | 203 | -   | -     | 25  | -  | 293     | 990   | -   | 39  | 489 | -   |
| 2005 | 1            | 211 | -  | 78       | 253 | -   | -     | 47  | -  | 344     | 969   | -   | 69  | 524 | -   |
| 2006 | 9            | 200 | -  | 103      | 294 | -   | -     | 44  | -  | 321     | 996   | -   | 64  | 650 | -   |
| 2007 | 10           | 252 | -  | 125      | 304 | -   | -     | 66  | -  | 339     | 998   | -   | 92  | 661 | -   |
| 2008 | 13           | 283 | -  | 117      | 299 | -   | -     | 73  | -  | 400     | 1.125 | -   | 129 | 677 | -   |
| 2009 | 38           | 250 | -  | 140      | 362 | -   | -     | 75  | -  | 389     | 1.162 | -   | 138 | 702 | -   |
| 2010 | 42           | 242 | -  | 124      | 365 | -   | -     | 61  | -  | 417     | 1.095 | -   | 135 | 668 | -   |
| 2011 | 56           | 258 | -  | 127      | 432 | -   | -     | 87  | -  | 432     | 1.125 | -   | 136 | 712 | -   |
| 2012 | 72           | 264 | -  | 129      | 394 | -   | 5     | 82  | -  | 395     | 1.154 | 58  | 156 | 696 | -   |
| 2013 | 78           | 296 | 35 | 153      | 468 | 56  | 14    | 105 | -  | 518     | 1.271 | 125 | 206 | 794 | 3   |
| 2014 | 89           | 265 | 5  | 217      | 428 | 43  | 18    | 80  | -  | 538     | 1.286 | 180 | 259 | 826 | 36  |
| 2015 | 99           | 287 | 40 | 202      | 471 | 137 | 24    | 114 | 13 | 564     | 1.289 | 254 | 231 | 862 | 86  |
| 2016 | 79           | 295 | 38 | 208      | 499 | 200 | 26    | 133 | 14 | 594     | 1.394 | 366 | 304 | 790 | 114 |
| 2017 | 96           | 352 | 13 | 257      | 564 | 238 | 42    | 187 | 26 | 648     | 1.378 | 469 | 334 | 833 | 160 |
| 2018 | 101          | 335 | 24 | 226      | 547 | 302 | 34    | 228 | 16 | 592     | 1.351 | 511 | 324 | 774 | 188 |
| 2019 | 137          | 377 | 46 | 262      | 519 | 362 | 30    | 266 | 51 | 681     | 1.393 | 559 | 325 | 829 | 183 |
| 2020 | 88           | 320 | 60 | 226      | 532 | 217 | 33    | 203 | 13 | 622     | 1.239 | 599 | 328 | 718 | 176 |

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: D – Doutorado, MA – Mestrado Acadêmico, MP – Mestrado Profissional.

Essas assimetrias se fazem sentir, inclusive, nas quedas registradas no ano de 2020. As Regiões Norte (-28,2%), Centro-Oeste (-16,4%) e Nordeste (-14,7%) registraram os maiores decréscimos relativos ao número de novos titulados. Quando essas diminuições são analisadas também por tipo de curso, o mestrado profissional na região Norte expressa a retração mais significativa (74,5%), seguido dos mestrados profissionais do Nordeste (40,1%) e dos cursos de doutorado do Centro-Oeste (35,8%). Malgrado a subtração observada no ano de 2020, houve expressiva expansão de titulados em todas as regiões brasileiras, de 2004 a 2020 – com especial nota para a região Norte, que teve seus primeiros doutores titulados somente em 2012. Essa realidade está em sintonia com o crescimento no número de discentes observados nas Tabelas 2 e 3, assim como vai ao encontro das metas 13 e 14 do PNE, quanto à ampliação do número de mestres e doutores na educação superior e à elevação gradual da quantidade de matrículas, com o objetivo de alcançar anualmente 25 mil doutores e 60 mil mestres (BRASIL, 2014).

## Considerações finais

Este ensaio procedeu de um exame sobre a expansão quantitativa da pós-graduação *stricto sensu* na área de educação no Brasil. De tal modo, circunscreveu-se a dados relativos ao corpo de alunos (discentes, número de ingressos, titulados), elencando-se diferenças em razão de estatutos jurídicos, tipos de curso e regiões brasileiras, compreendendo o período de 2004 a 2020.

As políticas públicas de fomento e apoio à pós-graduação no Brasil – expressas nos diversos PNPGs, elaborados desde os anos de 1970 – parecem ter surtido efeito na área de educação. Os dados nos permitem afirmar que, de 2004 a 2020, houve crescimento de 143,9% no quantitativo de discentes de pós-graduação, de 104,0% em ingressos e de 136,5% em pessoas tituladas – isso a despeito das mudanças ocorridas no Governo Federal, quatro no total.

No período 2004-2020, foi possível averiguar a verticalização dos programas, com o aumento substancial de alunos, pessoas que ingressaram e tituladas em cursos de doutorado. A área de educação também se expandiu por diversificação, com a adesão de muitas IES, especialmente públicas, aos mestrados profissionais e, em 2019, aos doutorados profissionais, também. A resistência inicial aos programas profissionais parece ter sido vencida, embora ainda haja críticas a esse modelo de formação em curso no SNPG.

O medo de uma expansão por meio de uma privatização exacerbada, como ocorreu na graduação, não se realizou na pós-graduação. Os cursos profissionais, inclusive, aparentemente mais atraentes para a iniciativa privada, floresceram em maior quantidade em instituições públicas. Por conseguinte, em 2020, diferentemente dos receios de alguns, 78,9% dos discentes da pós-graduação em educação estavam em IES públicas, sendo que, nos mestrados profissionais, esse domínio alcançou 84,8%.

Tema mais ocorrente nos últimos PNPGs, as assimetrias regionais, especialmente nos cursos de doutorado, foram mitigadas nesse período. Isso mostra o esforço governamental para diminuir essas assimetrias e para viabilizar uma oferta mais acessível à pós-graduação, nas várias regiões do país. Isso ajuda, também, no aumento do número

de doutores residentes nas regiões e, por consequência, no crescimento de pesquisas e parcerias com o setor produtivo.

Este estudo, em remate, capturou a redução em vários dos indicadores da pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, no ano de 2020. O número total de discentes foi alvo de uma redução de 0,5%, sendo que os mestrados profissionais tiveram a perda mais significativa (-4,0%). Isso se deu, possivelmente, em grande medida, pela retração do número de admitidos (-21,1%). Inclusive a quantidade geral de titulados caiu 10,7%, com maiores perdas para o setor público. Segundo a CAPES (2021), essas diminuições são inteiramente atribuídas aos efeitos negativos da pandemia de Covid-19.

É curioso, todavia – malgrado a crise pandêmica causar prejuízos financeiros com a paralisação de vários setores da economia – os prejuízos no setor público, em geral, haverem sido maiores do que no setor privado – sendo que, muitas vezes, o setor privado até alcançou melhora de seus indicadores; por exemplo, com relação ao quantitativo geral de discentes, enquanto o setor público teve retração de 1,6% no total de estudantes, o particular aumentou em 3,7%. Quando se dirige a perspectiva para os dados dos que ingressaram, divisa-se que ambos tiveram perdas; porém as IES públicas retraíram 10,2%, enquanto o setor privado diminuiu 8,4%, em 2020. As IES privadas obtiveram, ademais, crescimento de 5,1% no número de titulados, impulsionado pelos mestrados profissionais.

As diferenças constatadas entre os setores público e privado permitem-nos formular uma hipótese alternativa: a de que essas diminuições registradas foram causadas não apenas pela pandemia, mas também pela política de corte de verbas do Governo Bolsonaro. Sobre isso, o relatório da CAPES (2021) mostra haver uma retração nos gastos do órgão nos exercícios de 2020 e 2021. Em 2020, a redução foi de 16,0% no valor empenhado, em comparação a 2019; o que representa mais de 600 milhões a menos de investimento. No ano de 2021, a redução chegou a 19,0%, quando comparado a 2019. Em virtude disso, compreende-se que é necessário acompanhar esses indicadores nos próximos anos, a fim de colocar à prova qual das causas aqui elencadas – ou se ambas, em alguma proporção – contribuiu para essa interrupção no processo de expansão da pós-graduação na área de educação, que compromete tanto as metas do PNE, como o espírito de ampliação de oportunidades que sempre guiou os PNPGs.

Fica-se na expectativa de que esta análise contribua para subsidiar a tomada de decisão de gestores e formuladores de políticas públicas. Essa é uma discussão, ademais, que abre espaço para pesquisas futuras que ampliem e problematizem os resultados expressos neste texto.

## Referências

ASSUNÇÃO-LUIZ, Alan Vinícius *et al.* Impacto da Covid-19 em alunos de pós-graduação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 30, n. 2, p. 538-554, abr./jun. 2021.

BAETA NEVES, Abílio Afonso. A pós-graduação no Brasil. **International Journal of Business & Marketing**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 23-29, 2020.

BALBACHEVSKY, Elisabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. *In*: BROCK, Colin.; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na CAPES: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

BONFIM, Alexandre Maia do; VIEIRA, Valéria; DECCACHE-MAIA, Eline. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciência & Educação**., Bauru, v. 24, n. 1, p. 245-262, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1975/1979**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 1975.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1986/1989**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 1986.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano de Nacional de Pós-graduação - PNPG 2011-2020**. v. 1. Brasília, DF: CAPES, 2010.

CALDERÓN, Adolfo-Ignácio *et al.* Doutorado profissional em educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 138-162, 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Dados abertos**. Brasília, DF: Capes, 2021. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/> Acesso em: 12 dez. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 36, de 19 de março de 2020**. Brasília, 2020a

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 55, de 29 de abril de 2020**. Brasília, DF: Capes, 2020b.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 121, de 19 de agosto de 2020**. Brasília, 2020c.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011**. Brasília, DF: Capes, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da avaliação quadrienal 2017: educação**. Brasília, DF: Capes, 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão 2018**. Brasília, DF: Capes, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão 2021**. Brasília, DF: Capes, 2021.

CASTRO, Rosane Michelli de. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 263-287, dez. 2012.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques. A evolução do ensino da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 163-189, mar. 2015.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 8. ed. London: Routledge, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 168-172, jan./abr. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set./dez. 2001.

GONDRA, José Gonçalves; NUNES, João Batista Carvalho; MARTINS, Marcos Francisco. Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd/ANPEd): história, configurações, desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230044, p. 1-28, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230044>

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeções da população do Brasil e unidades da federação, por sexo e idade**: 2010-2060. Brasília, DF: IBGE, 2020.

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

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” – implicações para a avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008.

NUNES, João Batista Carvalho. Ética em pesquisa nas dissertações e teses da área de educação: um olhar para a região Nordeste. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117319, p. 1-22, 2021. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17319.065>

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

R CORE TEAM. R: **A language and environment for statistical computing**. Vienna [s. n.], 2021. Available at: <https://www.r-project.org/> Acesso em: 30 Jul. 2022.

RENOEN. Rede Nordeste de Ensino. **Página inicial**. [S. l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.renoen.net.br/> Acesso em: 30 nov. 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da CAPES. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008. SAVIANI, Demerval. Política e gestão da pós-graduação em educação no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 10, n. 2, p. 93-103, dez. 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007.

STEINER, João E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 341-365, ago. 2005.

TIGHT, Malcom. **Documentary research in the social sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2019.

*Recebido em: 14.04.2022*

*Revisado em: 11.10.2022*

*Aprovado em: 19.12.2022*

**Editor:** Profa. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho

**Francisco Edmar Pereira Neto** é professor do curso de pedagogia na Universidade Estadual do Ceará; doutorando em educação pelo PPGE/UECE.

**Jayne Mara Rosendo Lopes** é professora da rede pública estadual do Ceará e da rede municipal de Canindé/CE; mestra em educação pela Universidade Estadual do Ceará.

**João Batista Carvalho Nunes** é doutor em filosofia e ciências da educação pela Universidad de Santiago de Compostela (Espanha); professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE).

**Luciano Nery Ferreira Filho** é professor da rede pública estadual do Ceará; doutorando em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).