



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANDRO DOS SANTOS NASCIMENTO

**ENGAJAMENTO ACADÊMICO: EXPECTATIVAS, MOTIVAÇÕES E DESAFIOS
NA PERSPECTIVA DE DISCENTES DO PPGE-UFPB**

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2026

SANDRO DOS SANTOS NASCIMENTO

**ENGAJAMENTO ACADÊMICO: EXPECTATIVAS, MOTIVAÇÕES E DESAFIOS
NA PERSPECTIVA DE DISCENTES DO PPGE-UFPB**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem, com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Aprovada em 26 de fevereiro de 2026

Banca Examinadora

MEMBROS DA BANCA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
José Leonardo Rolim de Lima Severo (Orientador)	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente JOSE LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO Data: 05/03/2026 15:55:04-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Suzete Terezinha Orzechowski	PPGE/UNICENTRO	 Documento assinado digitalmente SUZETE TEREZINHA ORZECOWSKI Data: 11/03/2026 16:20:43-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Marcus Quintanilha da Silva	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente MARCUS QUINTANILHA DA SILVA Data: 11/03/2026 16:52:58-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Seção de Catalogação e Classificação

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244e Nascimento, Sandro dos Santos.

Engajamento acadêmico : expectativas, motivações e desafios na perspectiva de discentes do PPGE-UFPB / Sandro dos Santos Nascimento. - João Pessoa, 2026.
177 f. : il.

Orientação: José Leonardo Rolim de Lima Severo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE/PPGE.

1. Engajamento acadêmico. 2. Pós-graduação em educação. 3. Pedagogia universitária. 4. Educação superior. I. Severo, José Leonardo Rolim de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378 (043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

AGRADECIMENTOS

Sinto-me profundamente grato a todos e todas que direta, e indiretamente, contribuíram para este resultado. Sem o apoio de meu orientador, de meus professores, coordenadores, meus familiares, amigos e colegas; apoio institucional e de recursos esta pesquisa não seria possível. Agradeço às/aos professoras/es doutoras/es, que comporão a banca avaliadora, pela disponibilidade e pelas contribuições.

Poeminha de agradecimentos

Não se caminha sozinho nesta vida
[para nada,
pois por trás de cada etapa concluída
há sempre muitos envolvidos no processo
e jamais poderão ser silenciados.

Agradeço, agradeço, agradeço
às muitas vozes comprometidas
que direta, e indiretamente,
presentes se fizeram
nesta jornada].

Agradeço, agradeço, imensamente agradeço
a tantos nomes, às tantas vivências consultadas,
mas não mencionarei uma a uma
para não cometer atos falhos
[da memória.
Direi apenas meu muito obrigado.

Obrigado, obrigado, obrigado
pelo tempo aos meus escritos dedicado.
Por que o que de mim seria
se não fossem vossos legados?

Agradeço: obrigado. Obrigado: agradeço
pelo o que esta experiência me tem dado.
O esforço não se faz só, nem a almejada glória:
é somando de voz em voz que se faz
história].

RESUMO

O engajamento acadêmico vem sendo uma das preocupações centrais de estudos que têm procurado investigar e compreender o fenômeno em questão e seus efeitos na educação superior. Por isso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as expectativas, as motivações, os desafios e a satisfação das/nas experiências acadêmicas dos/das estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), de modo a compreender como esses elementos podem contribuir para o engajamento e impactar no processo formativo desses discentes. A pergunta que norteia o percurso investigativo é: que fatores interferem no engajamento acadêmico desses/as estudantes e de que modo eles/as compreendem tal fenômeno a partir de suas experiências? Para isso, o estudo se pauta em dados gerados a partir de um formulário online disponibilizado para estudantes do curso de mestrado e de doutorado (PPGE/UFPB). Como abordagem, prioriza-se a quanti-qualitativa, de tipo exploratória e o método é o interacionismo simbólico, que proporciona maior flexibilidade para investigar e compreender indícios subjetivos dos sujeitos. Quanto ao tratamento dos dados qualitativos, foca-se na Análise Categrorial de Conteúdos. Os resultados principais da pesquisa apontam que os fatores expectativas e motivação apresentam, na perspectiva discente, aspectos positivos e negativos, tendo em vista que quando as expectativas são alcançadas as chances aumentam para haver também a motivação. Do contrário, os desafios se adensam, contribuindo para uma satisfação universitária negativa e, portanto, para a ausência do engajamento acadêmico. Entretanto, apesar dos inúmeros desafios na pós-graduação, os dados apontam que a maioria dos participantes do estudo considera-se motivada, engajada a dar continuidade no processo de sua formação e do desenvolvimento da pesquisa. Com base nesses resultados, afirmamos ser possível potencializar o Engajamento Acadêmico na Pós-Graduação em Educação na medida em que os contextos formativos, embora marcados por exigências complexas, como é o caso dos cursos de mestrado e de doutorado, fomentem a construção de sentidos, ofereçam condições institucionais e didáticas apropriadas a uma formação investigativa e pedagógica consistente, estimulando a construção e projeção de estratégias de inserção, integração, participação e êxito no universo acadêmico.

Palavras-chave: Engajamento acadêmico. Pós-graduação em educação. Pedagogia universitária. Educação superior.

RESUMEN

El compromiso académico ha sido una preocupación central en los estudios que han buscado investigar y comprender este fenómeno y sus efectos en la educación superior. Por lo tanto, esta investigación busca analizar las expectativas, motivaciones, desafíos y satisfacción en las experiencias académicas de los estudiantes del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba (PPGE/UFPB), para comprender cómo estos elementos pueden contribuir al compromiso e impactar en su proceso formativo. La pregunta clave de esta investigación es: ¿qué factores interfieren en el compromiso académico de estos estudiantes y cómo comprenden este fenómeno a partir de sus experiencias? Para ello, el estudio se basa en datos generados a partir de un formulario en línea disponible para estudiantes de maestría y doctorado (PPGE/UFPB). El enfoque prioriza un enfoque mixto, de tipo exploratorio, y el método es el interaccionismo simbólico, que proporciona mayor flexibilidad para investigar y comprender las indicaciones subjetivas de los sujetos. En cuanto al tratamiento de los datos cualitativos, el enfoque se centra en el Análisis de Contenido Categórico. Los principales resultados de la investigación indican que, desde la perspectiva del estudiante, los factores de expectativas y motivación presentan aspectos tanto positivos como negativos. Cuando se cumplen las expectativas, aumentan las posibilidades de una mayor motivación. Por el contrario, los desafíos se intensifican, contribuyendo a una satisfacción universitaria negativa y, por lo tanto, a una falta de compromiso académico. Sin embargo, a pesar de los numerosos desafíos en los estudios de posgrado, los datos muestran que la mayoría de los participantes del estudio se consideran motivados y comprometidos con la continuación de su formación y desarrollo investigador. Con base en estos resultados, afirmamos que es posible mejorar el compromiso académico en los programas de educación de posgrado en la medida en que los contextos de formación, aunque marcados por demandas complejas, como es el caso de los cursos de maestría y doctorado, fomenten la construcción de sentido, ofrezcan condiciones institucionales y didácticas apropiadas para una formación investigativa y pedagógica consistente, estimulando la construcción y proyección de estrategias para la inserción, integración, participación y éxito en el mundo académico.

Palabras clave: Compromiso Académico. Estudios de Posgrado en Educación. Pedagogía Universitaria. Educación superior.

LISTA DE FIGURAS/GRÁFICOS

Fig 01 – Programas de pós-graduação nos municípios 1970-2022	36
Fig 02 – Crescimento de programas de pós-graduação em educação	40
Fig 03 – Gráfico dos programas de pós-graduação	40
Fig 04 – Gráfico sobre “aceite” da pesquisa	90
Fig 05 – Estudantes de mestrado e de doutorado	91
Fig 06 – Fotor gênero	91
Fig 07 – Orientação sexual	92
Fig 08 – Cor/etnia	93
Fig 09 – Condição do estudante	96
Fig 10 – Aspecto e variação de renda	97
Fig 11 – Perfil de ensino	98
Fig 12 – Perfil dos respondentes: numeração e porcentagem	100
Fig 13 – Expectativas e motivações iniciais	102
Fig 14 – Pós-aprovação	104
Fig 15 – Alcance das expectativas	105
Fig 16 – Condição de ocupação	107
Fig 17 – Expectativas/resultados	109
Fig 18 – Dificuldades em relação às aulas	113
Fig 19 – Dificuldades extraclasse	115
Fig 20 – Empatia docente	117
Fig 21 – Dedicação acadêmica	120
Fig 22 – Nível de autoestima	122
Fig 23 – Equilíbrio da autoestima	123
Fig 24 – Dimensão institucional	126
Fig 25 – Infraestrutura do PPGE	126
Fig 26 – Equipamentos em sala de aula	127
Fig 27 – Coordenação do PPGE	129
Fig 28 – Formação no PPGE/UFPB	130
Fig 29 – Satisfação docente	132
Fig 30 – Orientação acadêmica	134
Fig 31 – Mudança de orientação	136
Fig 32 – Nível de satisfação na pesquisa	137
Fig 33 – Engajamento para a pesquisa	138
Fig 34 – Engajamento Acadêmico	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais referenciais em artigos sobre engajamento acadêmico.....	15
Tabela 2 – IV Plano Nacional de Pós-Graduação	28
Tabela 3 – Algumas diretrizes do VII PNPG	31
Tabela 4 – Linhas de Pesquisas PPGE/UFPB.....	48
Tabela 5– Alguns aspectos do engajamento acadêmico	65
Tabela 6 – Engajamento positivo e negativo	121
Tabela 7– Alguns fatores para o engajamento acadêmico	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	14
I CONTEXTO FORMATIVO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	20
1.1 Panorama histórico da pós-graduação no território brasileiro.....	20
1.2 Pós-graduação em educação: aspectos contextuais.....	38
1.3 Expansão da educação superior e o perfil estudantil.....	42
1.4. Programa de pós-graduação em educação da UFPB: perspectiva assumida.....	45
II ENGAJAMENTO ACADÊMICO	54
2.1 Engajamento acadêmico: compreendendo o termo dentro de sua polissemia.....	54
2.2 Engajamento acadêmico: por uma docência universitária mais reflexiva.....	66
III PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	73
3.1 Para além da instrução: por uma pedagogia universitária abrangente	73
3.2. Pedagogia universitária e a docência na pós-graduação.....	79
IV ENGAJAMENTO ACADÊMICO NO PPGE/UFPB: DAS EXPECTATIVAS AOS DESAFIOS NA/PELA PERSPECTIVA DISCENTE.....	89
4.1 Aspectos do perfil sociodemográficos dos estudantes	89
4.2 Expectativas e motivações acadêmicas	100
4.3 Os desafios para o engajamento acadêmico na pós-graduação	110
4.4 Satisfação acadêmica.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

*Vais encontrar o mundo,
disse-me meu pai, à porta do Ateneu.
- Coragem para a luta.*

Raul Pompeia

Pensar na formação universitária é encontrar vestígios de que as instituições de educação superior (IES), historicamente, têm se constituído em importante centro de organização e construção de cultura e de saberes na/para a sociedade que vive dentro e fora desse meio. Além disso, as IES exercem o papel de promover e difundir a produção intelectual do corpo acadêmico cujo olhar crítico à realidade tem provocado direta, e indiretamente, mudanças significativas no comportamento humano tanto em seu aspecto individual quanto no aspecto social.

Nesse contexto, encaixa-se especialmente a pós-graduação *strictu sensu* que teve o Parecer 977/1965, de Newton Sucupira, como marco que conceituou e estruturou esse sistema de ensino (Almeida, 2017). Portanto, a pós-graduação no Brasil teve início no século XX, mas para chegar ao modelo que atualmente conhecemos foi preciso passar por algumas (re)formulações, a exemplo dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Planos esses que estarão apresentados e problematizados nos próximos capítulos da pesquisa.

Em uma perspectiva geral, podemos pontuar que a pós-graduação no Brasil inicialmente foi pensada e ofertada dentro de um aspecto exclusivista, destinada a uma elite, e disponível em pouquíssimas universidades (Sul-Sudeste) do país (Nazareno; Herbetta, 2019). Somente décadas depois é que foi se popularizando (até certo ponto), sobretudo a partir dos anos 2000, devido às políticas públicas que proporcionaram maiores condições de acesso e permanência de mestrando(a)s e doutorando(a)s nos cursos ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (Almeida, 2017); desenvolvendo-se em pontos cruciais para formação de professores e profissionais de diversas áreas do conhecimento.

Na atualidade, os programas de pós-graduação no Brasil são compreendidos como importantes centros de produção e divulgação de conhecimentos científicos, de formação acadêmica e de articulação com contextos e instituições diversas com vistas ao alcance de impactos sociais significativos. Também buscam problematizar o próprio sistema que rege a educação superior em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e acadêmicos (Pimenta; Almeida, 2009); exercendo, portanto, um papel fundamental na consolidação de ideias

problematizadoras que, ao longo das décadas, foram contribuindo para mudanças significativas na sociedade; bem como para uma formação docente mais consciente e reflexiva (Alarção, 2011).

Conforme a Lei de nº 9.394/96, Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a pós-graduação é fundamentada em características e diretrizes curriculares específicas, bem como pelos objetivos que a organiza. As diretrizes e os objetivos, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, são desenvolvidos dentro de programas de mestrado e doutorado, mas também podem ser incluídos em cursos de especialização e aperfeiçoamentos. De maneira ampla, o documento compreende a pós-graduação como cursos ofertados a estudantes diplomados. Isto é, abertos a discentes que possuem graduação concluída. No artigo 66, por exemplo, a LDB (1996) ressalta que o processo de preparação à docência superior deve ser realizado, prioritariamente, nos cursos de mestrado e doutorado (LDB, 1996), o que reforça a importância dessa modalidade de ensino na formação para o magistério e pesquisa no Brasil.

O desenvolvimento e a manutenção do conhecimento científico é um dos pilares, portanto, da educação superior, na qual a pesquisa torna-se um ponto de muita relevância na/para a aprendizagem, no/para o ensino, no/para o exercício da docência (Severino, 2008). Ou seja, o bem conduzir do ensino se faz com respaldo nos conhecimentos criticamente produzidos e problematizados no cotidiano da formação de professores. Nessa perspectiva, a pós-graduação tende a impulsionar o papel da educação superior enquanto sistema baseado na pesquisa, mas sem deixar de lado o ensino e a extensão.

De acordo com o documento orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN, 2023), da Capes, precisamente na área 38, a pós-graduação é compreendida como uma importante etapa de ensino que visa à formação de pessoas com alto nível de qualificação, em cursos de mestrados e doutorados, por meio da (e para a) pesquisa e/ou para o campo profissional (Brasil, 2023). Isto é, são oportunidades que visam contribuir com o aperfeiçoamento do/da docente-pesquisador/a, e vice-versa, de modo que estimulem o desempenho pedagógico e a produção intelectual. (Brasil, 2023). Em outras palavras, a pós-graduação tende a promover uma articulação consciente e funcional entre o fazer científico e o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, poderemos pontuar que a pós-graduação se destaca como um espaço propício ao desenvolvimento, compartilhamento e confronto de ideias que direta, e indiretamente, pode auxiliar na construção e manutenção de uma consciência mais crítica e reflexiva. Essa consciência deve fazer parte do contexto tanto dos/das professores/as quanto dos/das estudantes, tendo em vista que são eles/ elas os/as agentes que estão experienciando a

vivência acadêmica e impactando, por maneiras diversas, o cotidiano da/na sociedade que estão para além dos muros das universidades.

Por isso, é importante pensarmos nos elementos que dialogam e impulsionam (ou não) o cotidiano dos/das discentes, que, por diversos fatores, escolheram seguir a carreira acadêmica, em função da identificação com a pesquisa e/ou com a docência. Fatores, como a identificação com o programa, curso, área de conhecimento escolhida, podem impactar não somente no desempenho profissional, mas também no engajamento durante o desenvolvimento dos estudos seja na graduação, seja na pós-graduação.

Portanto, problematizar as questões basilares da educação superior é, a nosso ver, crucial no processo formativo docente, a exemplo dos fatores que promovem o engajamento acadêmico, que, a priori, caracteriza-se por um processo de esforços em diferentes esferas da/na vida acadêmica do/da estudante, sejam elas de ordem física, psicológica, afetiva, comportamental e cognitiva (Barkley, 2010). São, portanto, elementos que podem não somente implicar na continuidade/permanência do corpo discente nas instituições de educação superior (IES), mas também no processo de identificação dentro das metas de domínio (Barkley, 2010), as quais vão além de um simples aspecto de motivação do/da estudante em relação à Instituição em que estuda.

Em um sentido *macro*, como veremos nos capítulos a seguir, engajamento acadêmico envolve uma série de implicações, externas e internas ao/à estudante, para acontecer. E ao longo das décadas que se seguiram a de 1930, período em que a temática do engajamento acadêmico começou a aparecer, com os estudos de Ralph Tyler (Vitória, *et al.*, 2018), pesquisadores começaram a ter maior preocupação com o assunto, respaldando e/ou refutando ideias que foram (e estavam) sendo (re)formuladas, corroborando com novas compreensões e/ou descartando outras que já não fazia mais sentido.

De sentido amplo (Coates, 2005) e polissêmico (Vitória, *et al.*, 2018), o engajamento acadêmico tem sido entendido por uma perspectiva múltipla, o que torna um pouco complexa a sua classificação ou definição unitária. Trata-se de um fenômeno que envolve muitos fatores, desde a quantidade de tempo que o/a estudante dedica ao estudo, esforço, (Tyler, 1930; Kuh, 2005), à ideia relacional discente-instituição (Vitória, *et al.*, 2018, Silva e Ribeiro, 2020; Severo, *et al.*, 2023). Ou seja, uma temática que tende a suscitar várias perspectivas de compreensão.

No entanto, todas essas perspectivas têm em comum o fato de que o engajamento acadêmico/estudantil/escolar (a depender do nível de ensino que a pesquisa quer explorar) tende a contribuir para transformar a experiência do/da estudante durante seu processo

formativo. Trazer ao amplo debate tais considerações tem se tornado um ponto de muita relevância, tendo em vista que o engajamento pode ser a chave para vivências educacionais mais significativas.

Para isso, a pedagogia universitária tem uma grande função como disciplina científica da pedagogia, que é a ciência da educação (Pimenta, 1998): eleva as possibilidades de debate a níveis críticos e capazes de movimentar a discussão acerca dos rumos atuais do ensino e engajar novas problematizações e produções científicas, bem como reforçar as políticas educacionais que regulamentam e dão sustentação ao processo formativo docente da/na educação superior (Torres, 2014). Ou seja, a transformação na/da educação superior em direção às práticas mais conscientes requer alternativas que dialoguem com as necessidades da atualidade, promovendo espaços mais inclusivos, equitativos, críticos, reflexivos e engajáveis que ensejem uma pedagogia universitária. Afinal, as mudanças culturais na sociedade exigem mudanças significativas também nos ideais formativos (Masseto; Gaeta, 2019).

E levar ao cerne da discussão os dilemas que têm girado em torno do engajamento acadêmico, especialmente quando na perspectiva da pós-graduação, é também uma questão para a pedagogia universitária problematizadora, que visa, sobretudo, uma formação de professores mais reflexiva e consolidada e, mais particularmente, para a didática da educação superior e suas possibilidades para qualificar os processos formativos na pós-graduação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) se deu por meio do projeto embrionário que tinha como título *Estágio Supervisionado: os desafios da prática na modalidade de ensino em tempo integral*, cujo objetivo geral era analisar a prática do estágio supervisionado nessa modalidade de ensino e, assim, identificar os principais desafios desse formato de educação sob a perspectiva dos professores e dos estagiários. Uma vez ingresso, nas primeiras reuniões com o professor/Doutor José Leonardo Rolim de Lima Severo (orientador desta pesquisa) travamos diálogos sobre as possibilidades que tinham ao nosso alcance, surgindo, assim, a proposta de enveredarmos por uma outra temática: Engajamento Acadêmico na Graduação.

Com isso foi necessário realizar os primeiros mapeamentos (no buscador do *Google* que direcionou para plataformas como SciELO e Repositório Fundação Carlos Chagas) dos textos que tratavam sobre o tema. Em seguida, o processo de leitura e escrita de um novo projeto.

Entretanto, enquanto ocorria o curso das disciplinas obrigatórias no segundo semestre do primeiro ano do mestrado, ao apresentarmos o projeto para os professores-tutores e os demais colegas, um novo direcionamento começou a surgir: Por que não engajamento acadêmico na pós-graduação ao invés da graduação? Um ponto bastante curioso, que, ao refletirmos bastante sobre, chegamos à conclusão que poderia vir a ser um percurso muito promissor, tendo em vista, dentre outros fatores, o fato de a temática ser ainda pouco explorada na perspectiva da pós-graduação. Isso levou a uma mudança quase que total do segundo projeto que, como resultado final, ficou com título *Engajamento Acadêmico de discente na pós-graduação em educação: expectativas, motivações, desafios e satisfação das/nas experiências acadêmicas*.

Sob essa nova perspectiva, nosso principal passo foi pesquisar referenciais teóricos em programas\plataformas\bibliotecas virtuais (artigos, em especial). A busca, inicialmente, pareceu promissora. A palavra ‘Engajamento’, ao ser digitada no buscador do *Google*, por exemplo, pode gerar resultados consideráveis, mas quando acompanhada de um termo especificador (escolar, estudantil, acadêmico – a título de exemplificação), as possibilidades passaram a ser bastante reduzidas devido ao fato de a temática ainda ser pouco abordada no contexto educacional, sobretudo na educação superior. Tendo isso em vista, não priorizamos um banco de dados (programa) em específico. O motivo: acessar maior quantidade de pesquisas acerca do tema, pois, em um panorama geral, ainda se trata de um número bastante

tímido, considerando a importância do contexto. Restringir a uma ou a outra plataforma seria reduzir ainda mais as possibilidades. Todavia, a título de explanação, destacaremos a seguir alguns dos primeiros artigos encontrados, lidos e selecionados:

Tabela 01: quadro com lista dos principais referenciais em artigos

Programa	Ano	Autoria	Título
SciELO (S)	2017	Martins; L.M; Ribeiro, J.L.	<i>Engajamento acadêmico no ensino superior como indicador de avaliação</i>
Repositório PUCR (RP)	2018	Mirando, B; Leite, D.	<i>Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na educação superior</i>
Fundação Carlos Chagas (FCC)	2018	Vitória, M. I; Casartelli, A; Rigo, R.; <i>et al.</i>	<i>Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na educação superior</i>
Periódico UFRJ (PUF)	2020	Cofferi, f; Bruschi, G; Santos, B.	<i>Engajamento acadêmico: percepções de estudante de uma universidade pública brasileira</i>
Fund. Carlos Chagas (FCC)	2020	Severo, J. L.; Carrero, G. N; Moarais, M. S.; <i>et al.</i>	<i>“Ser estudante” no ensino superior: aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente</i>
Reposit. Uinisanos (RU)	2020	Silva, A.; Lopes, M.	<i>Engajamento estudantil na educação superior</i>
Fund. Carlos Chagas (FCC)	2023	Santos, L; Severo, J, L.; <i>et al.</i>	Desafios ao engajamento acadêmico no ensino superior: uma análise a partir da avaliação
SciELO (SLO)	2023	Oliveira, E; Caldini, C; Coutinho, C.	Definição de engajamento estudantil no ensino superior: um estudo bibliométrico
Portal Unicamp (PU)	2023	Nardin, T.	Engajamento do estudante: um estudo exploratório no contexto do ensino superior

FCC = 3 - SLO = 2 – PUF = 1 – RU = 1 – RP = 1 - PU = 1. Total exemplificação: 9 artigos

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Além dos artigos também encontramos um Trabalho de Conclusão de Curso¹ (TCC) e uma Dissertação² de Mestrado a abordar a temática Engajamento. Um ponto a considerar, nesse cenário, é que um dos descritores para a exclusão (dos textos que não foram

¹ Santos, Cícera Natalia L(2023). *Engajamento Acadêmico na perspectiva dos/as concluintes do curso de pedagogia da UFPB. Repositório UFPB*. Apesar de a pesquisa em questão centrar-se na graduação, o trabalho nos guiou em aspectos de conceitualização acerca do Engajamento Acadêmico.

² Xavier, Izabel C. (2019). *A relação entre engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitário*. Trabalhos que nos guiou em aspectos conceitual acerca do Engajamento no Ensino Superior.

selecionados) foi justamente a não abordagem do engajamento no contexto acadêmico. Por exemplo, trabalhos que tinham como foco a educação básica, entre outros. Portanto, como requisito de seleção: abordar a temática na educação superior. O processo de seleção e exclusão, cabe destacar, se deu logo durante a busca, a partir dos títulos (e/ou da/na leitura dos resumos), antes de realizar *downloads* da obra. Dessa maneira, a quantidade exata de artigos dispensados não foi contabilizada. De mesmo modo, ocorreu com as demais categorias centrais desta pesquisa: pós-graduação e pedagogia universitária.

Selecionados, a tarefa a seguir foi justamente a leitura inicial (flutuante) e depois uma releitura (detalhada), marcando conceitos-chave e trechos importantes que, posteriormente, viessem a ser utilizados na escrita dos capítulos desta dissertação.

Esse percurso evidenciou, para nós, que não fazemos isoladamente uma pesquisa científica. Um estudo acadêmico se estrutura por meio de um conjunto de fatores, de erros e acertos, configurações e reconfigurações e, sobretudo, tentativas. O/a pesquisador(a) precisa estar aberto(a) às possibilidades que venham a surgir durante o percurso. E, se preciso, refazer, partir de um novo ponto; afinal, o inesperado e os desafios fazem parte do ser/estar pesquisador(a).

Como objetivo, este estudo traz a tentativa de analisar as expectativas, as motivações, os desafios e a satisfação das/nas experiências acadêmicas dos/das estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). A pergunta norteadora destaca-se da seguinte forma: Que fatores interferem no engajamento acadêmico desses/as estudantes e de que modo eles/as compreendem tal fenômeno a partir de suas experiências?

Com base nesses questionamentos, temos a necessidade de, para melhor compreensão do nosso estudo, formular os seguintes objetivos específicos: **Caracterizar** perfis sociodemográficos formativos e ocupacionais de estudantes do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPB) que estejam com matrículas ativas durante o período de coleta de dados; **Analisar** os elementos de expectativas, de motivações e de desafios que influenciam no engajamento acadêmico na perspectiva dos/das pós-graduandos/as; e **Levantar** níveis de satisfação dos/das discentes quanto às experiências acadêmicas no PPGE/UFPB na relação com suas expectativas, motivações e desafios.

Quanto ao desenvolvimento, o estudo está fundamentado na pedagogia universitária (Torres, 2014), que visa problematizar a pedagogia para além da universidade. Também está pautado à luz de estudos relevantes para melhor compreendermos as categorias que estarão, ao longo da pesquisa, analisadas, a saber as principais: engajamento acadêmico (Martins;

Ribeiro 2017), Vitória, *et al.* (2018), Severo, *et al.* (2020/2023), pós-graduação Almeida (2017), (Cunha, 2024) e pedagogia universitária (Pimenta, 1998), Severino (2008), Pimenta; Almeida (2009), Torres (2014), D'Ávila (2024), entre outros pesquisadores que se preocupam com a educação, como Fernandes; Silva (2021).

A abordagem utilizada na pesquisa é a quanti-qualitativa, a qual possibilita processos de análises mais ampliados – contribuindo, desse modo, para uma investigação mais detalhada acerca do objeto em curso; o que nos faz concordar que “los planteamientos de complementariedad de las dos perspectivas son necesarios y las investigaciones más completas serán aquellas que involucran la multidimensionalidad de los objetos de estudios” (López; Alosno, 2012, p. 114). Já o tipo da pesquisa é a exploratória, que costuma proporcionar maior abertura à familiaridade com a problemática estudada, de modo que se possibilite a construção de hipóteses, considerações e problematizações dos elementos que são destacados no decorrer do trabalho (Gil, 2002). Assim sendo, visa explorar e problematizar os desafios formativos e as mediações didáticas dos sujeitos envolvidos, e no caso desta pesquisa, os(as) estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Quanto ao enfoque metodológico, adotou-se o Interacionismo simbólico que, dentre outros fatores, se preocupa em realizar uma investigação a partir de indícios subjetivos dos sujeitos. Isto é, parte de relatos e de dados obtidos para extrair os signos, os significados e os sentidos daquilo que está sendo analisado. Desse modo, o método interacionismo simbólico constitui uma perspectiva teórica que “possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas” (Carvalho, *et al.*, 2010, p. 148). Situações essas que podem ser compreendidas por meio dos indícios levantados a partir do modo como os sujeitos veem os objetos (no caso da pesquisa: as expectativas, motivações e desafios do/para o engajamento acadêmico na pós-graduação em educação).

Em relação aos instrumentos a serem utilizados para coleta de dados, privilegia-se um questionário, buscando “traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (Gil, 2002, p. 116). Desse modo, o questionário aplicado foi organizado em 60 questões (59 objetivas e 01 subjetiva).

O questionário foi criado por meio da plataforma online *google forms*, a qual possibilita, segundo Mota (2019) que, o(a) participante acesse o documento de qualquer local e horário, “agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios”. Sendo assim, como parte

da etapa não presencial do estudo, após a criação do questionário/formulário, o instrumento de coleta foi enviado via e-mail à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) para verificação. Após apreciação pelo então Coordenador Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva, o *link* do formulário foi encaminhado aos/às participantes (estudantes de Mestrado e Doutorado) via plataforma *online*. Todo esse processo seguindo as orientações para procedimento em pesquisas com qualquer etapa do ambiente virtual, Ofício Circular 002/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 (Brasil, 2021).

Para o Método de Análise dos dados obtidos, selecionamos a Análise dos Conteúdos de Bardin (2016), que não se restringe somente às pesquisas totalmente qualitativas. Trata-se de um método que pode ser aplicado em várias situações diferentes (Tiviños, 1987), a exemplo de pesquisas quanti-qualitativas, como é o caso desta. De acordo com Bardin (2016), a “análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (Bardin, 2016, p. 50). Os questionários são um exemplo dessa “amostra de mensagens particulares” e, tais dados, são indicadores que podem ser deduzidos tanto subjetivamente quanto objetivamente. Ou seja, apesar de, no aspecto quantitativo, nossa pesquisa fazer esses indicadores em formatos de gráficos objetivos (exemplo), a interpretação desses gráficos se dá por um viés qualitativo e subjetivo.

Dessa maneira, a pesquisa segue o padrão cronológico de codificação da Análise dos Conteúdos: organizado em três polos cronológicos de codificação: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. No polo de pré-análise dos dados terá como foco a seleção e organização dos documentos, seguindo às seguintes missões: a) realizar a leitura flutuante dos instrumentos utilizados; b) estabelecer os critérios de escolha dos documentos por meio da homogeneidade, pertinência, exaustividade e representatividade; c) formulação das hipóteses e dos objetivos; d) a referência dos índices e elaboração dos indicadores; e e) preparação do material para edição. No polo de exploração do material será iniciado o processo de codificação, decomposição ou enumeração dos dados, buscando explorar os documentos com base nos critérios estabelecidos na fase de pré-análise. No último polo, de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (Bardin, 2016, p. 66). Isto é, poder-se-á fazer uso de quadros e tabelas de resultados, digramas, figuras e gráficos, os quais sistematizam as informações obtidas pela análise dos dados.

Em relação à manipulação dos dados para geração de quadros, tabelas e gráficos, destacam: i – a própria plataforma do *Google Forms* (2024/5), que oferece gráficos variados com base nas respostas recebidas; ii – duas plataformas R-studio (2009/2011), versão 2025.09.2-418 e GGLOT (2005/2007), versão 4.01, que oferecem detalhamento dos dados de maneira separada entre cursos, o que pode contribuir para melhor visualização, ao leitor, daquilo que está sendo descrito. Além disso, também utilizamos a Plataforma Canva (2013/2024) para elaboração de alguns gráficos.

Considerando o aspecto ético da pesquisa, o(a) estudante participante será identificado no estudo pelo código: E (estudante) + numeração, conforme a ordem das respostas do formulário enviadas. Exemplo: o primeiro estudante que responder o formulário, será codificado por (E.1), assim por diante. Dessa forma, fica garantido o anonimato do participante, salvaguardando a sua identificação. Vale ressaltar que a pesquisa foi submetida anteriormente ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciência da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS/UFPB), sendo aprovada sob o parecer nº 7.589.293.

Em relação ao percurso metodológico, no primeiro capítulo nossa preocupação será tecer um estudo acerca do processo histórico da pós-graduação e as bases formativas da/na pós-graduação em educação; no segundo capítulo, destaca-se a tentativa de compreender acerca das definições objetivas e subjetivas do engajamento acadêmico; no terceiro, a preocupação será centrada na compreensão e no diálogo com a pedagogia universitária, bem como dos mecanismos que a regulamenta; e, por fim, no quarto capítulo sobressai-se a análise e a compreensão dos dados sobre as experiências educativas e de engajamento acadêmico dos/das estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

Assim sendo, a pesquisa justifica-se pela, (e principalmente surge a partir da) necessidade de compreendermos quais fatores interferem no engajamento acadêmico e de que forma eles contribuem (ou deixam de contribuir) no processo de construção/participação e/em experiências formativas e significativas que mobilizam o esforço consciente dos sujeitos envolvidos.

I. CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Neste Capítulo, preocupa-nos refletir, para fins de contextualização conceitual do objeto de estudo, sobre a pós-graduação no Brasil. A princípio, cabe-nos remontar aos elementos históricos e teóricos acerca da categoria em questão para que o/a leitor(a) possa se situar em relação às circunstâncias que a estruturam e a fundamentaram. Sendo assim, traçaremos um panorama histórico sobre a pós-graduação no Brasil; em seguida, nos debruçaremos acerca das perspectivas formativas assumidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

1.1. Panorama histórico da pós-graduação no território brasileiro

O sistema de pós-graduação *stricto sensu* atualmente está consolidado como uma valiosa etapa para a formação de pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas (Diniz, 2023), e pode (e deve) representar muito mais que um lugar de privilégio da produção e da promoção do conhecimento de um país. Representa também os avanços na/da política, na/da cultura, na/ da educação e na vida social (Santos; Azevedo, 2009). No Brasil, esse nível de educação superior teve seu surgimento em meados século XX, mas os desafios foram muitos para termos, no século XXI, a pós-graduação que hoje, apesar das muitas lacunas, se apresenta como um fator determinante para o avanço científico, tecnológico e social, sem que isso se vincule, estritamente, a critérios produtivistas (Almeida, 2017).

O produtivismo acadêmico, aliás, é um fator que quase sempre está em discussão no cenário universitário. Muitos pesquisadores têm problematizado essa questão, pontuando-a como um dos grandes desafios da educação superior (Fonseca, 2001), Machado (2007), Rosa (2008), Nascimento (2010), Roberto Patrus, *et al.*, (2015). A problemática que envolve o cenário produtivista, em especial na pós-graduação, é que para muitos estudiosos, a exemplo de Machado (2007), Rosa (2008) e Patrus, *et al.*, (2015), a produção acadêmica em excesso, cada vez mais exigida, tende a delinear um quadro muito mais quantitativo do que precisamente mais qualitativo. No entanto, conforme Patrus, *et al.*, (2015), nem todos os pesquisadores veem por essa mesma ótica, o que tem contribuído para muitas controvérsias no correr das décadas:

Podemos considerar que a pressão por maior produtividade, a concorrência por mais verbas e a diminuição dos tempos para maturação de resultados são fatos constatados por todos aqueles imersos em programas de pós-graduação. Entretanto, a consideração de que a pressão por produtividade constitui-se em mecanismo de constrangimento coletivo por meio de instrumentos aparentemente objetivos e neutros (TREIN e RODRIGUES, 2010) é controversa. Existem posições antagônicas quando se trata de considerar o produtivismo e o sistema de pontos estabelecido pela Capes como critério de avaliação dos programas de pós-graduação e dos seus pesquisadores (Patrus, *et al.*, 2015, p. 2)

A produção acadêmica tem sido fundamental para a consolidação e manutenção da característica da educação superior no Brasil, a problemática está no fluxo dessas produções; ou melhor, no modo como os sistemas reguladores (a exemplo da Capes) têm exigido cada vez mais um grande volume de “fabricação” de pesquisas. Esse cenário vem contribuindo para uma consolidação de certa performance acadêmica escassa de conteúdo (Alcadipani, 2011; Matos, 2012; Patrus, *et al.*, 2015), o que tem levado a medir o desempenho de estudantes e docentes da educação superior (graduação e pós-graduação) por um viés, muitas vezes, quantitativo.

Apesar desse cenário de contrates, muitas pesquisas³, ao longo das décadas que se seguiram ao surgimento e à regulamentação da pós-graduação no Brasil, tiveram como foco evidenciar os seus aspectos positivos e possibilidades de superação de desafios, de modo que, dentre outros objetivos, pudessem viabilizar a compreensão acerca da criação e da importância dos cursos de mestrado e doutorado no país.

Dentro de um panorama histórico, “a primeira tentativa de implantação da pós-graduação no Brasil foi feita ainda no começo da década de trinta do século XX, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931” (Alves, 2008, p. 78). Porém,

O surgimento da pós-graduação no Brasil remete às décadas de 1950 e 1960, e resulta de múltiplos fatores – desde transformações de natureza geopolítica e econômica, a ações estratégicas promovidas pelo Estado, além de acordos internacionais de cooperação visando o desenvolvimento do país (Capes, 2024, p. 9).

Em 1951, é instituída a CAPES, por meio do Decreto n. 29.741, consolidando o investimento brasileiro em educação especializada. Ao longo de uma década, se assistiu à crescente mobilidade de estudantes brasileiros para educação no exterior, além da ampliação do fluxo de capitais nacionais e estrangeiros para aplicação no ensino superior.

³ Algumas do início do século 21 em diante: Gatti (2001); Schwaetzman (2002); Mendonça (2003) Ferraro (2005); Cury (2005); Alves (2008); Santos e Azevedo (2009); Morosini (2009); Moritz, *et al.*, (2011); Almeida (2017); Nazareno e Herbetta (2019), Cabral, *et al.*, (2020); Diniz (2023).

Esses elementos foram determinantes para a criação, a partir de 1961, dos primeiros programas brasileiros de pós-graduação, que já se aproximavam de uma modalidade *stricto sensu* (Capes, 2024, p. 9).

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em seu artigo 69, teceu considerações sobre a educação superior no Brasil, dispondo nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação (...); b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma (Brasil, 1961); todavia, foi em 1965 que a pós-graduação passou a ter sua estrutura organizada, quando o Conselho Federal de Educação (CFE), atendendo uma solicitação do então Ministro da Educação e Cultura (MEC) Raymundo Moniz Aragão (1912-2001), emitiu o parecer nº 977/1965, que teve como equipe de comissão – além de Newton Sucupira (1920-1983) – Alceu Amoroso Lima (188-1923) e Anísio Teixeira (190-1971). Esse parecer tem sua importância, sobretudo, porque “grande parte da estrutura do que viria a ser a pós-graduação *stricto sensu* brasileira foi fundamentada” (Nazareno; Herbetta, 2019, p. 104) a partir dele, com objetivo de solucionar algumas questões problemáticas como “corrigir deficiências estruturais existentes principalmente na formação docente e na qualificação de quadros voltados à produção científica e que contribuíssem com o desenvolvimento nacional” (Nazareno; Herbetta, 2019, p. 104). Dessa maneira,

A implantação formal dos cursos de pós-graduação em educação no Brasil aconteceu em 1965, com o Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965, do então Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Newton Sucupira, que teve como objetivo, além da definição da pós-graduação, seus níveis e finalidades. De acordo com esse conselheiro, o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado a nova concepção de universidade, provinda dos países mais desenvolvidos (Alves, 2008, p. 91).

Dentre os países desenvolvidos que Alves (2008) se refere, estão os Estados Unidos da América (EUA). O ensino superior americano serviu de modelo para a estruturação das diretrizes da pós-graduação no Brasil, o que contribuiu para uma “filosofia de ação tecnicista apoiada em um tipo de regulação própria de regimes de exceção” (Santos; Azevedo, 2009, p. 536). Além disso, a distribuição dessa modalidade de ensino foi de maneira assimétrica entre as regiões do país e assim se manteve por algum tempo, o que promoveu dificuldades para o acesso por boa parte da população.

A educação superior, sobretudo a pós-graduação, inicialmente foi pensada, estruturada e oferecida de forma desigual, disponível para uma pequena parte da sociedade que se

configurava como a elite do país. Por isso, “maior parte da população brasileira foi excluída, desde o início, da possibilidade de acesso à pós-graduação, pensada a partir de um caráter elitista” (Nazareno; Herbetta, 2019, p. 104). Cabe ressaltar também que na década de 1960, o Brasil caminhava para uma ditadura militar⁴, estabelecida em 1964 e culminando, em 1968, seu período mais opressor. Uma época, cabe pontuar, de muitas contradições, pois é desse momento de retrocesso político e de repressão à liberdade que se começa a definir a pós-graduação em terras nacionais, inicialmente com propósitos de estabelecer um projeto de sociedade ligado ao capitalismo cujo modelo desenvolvimentista buscava, em especial, dar materialidade à internacionalização de mercado interno (O’ Donnell, 1982), alimentando assim a ideia de um Brasil que avança rumo à grandiosidade:

A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica. Contudo, essa perspectiva foi, também, alimentada pelo projeto de “Brasil grande” ou “Brasil potência”, acalentado pelos militares no exercício do poder político (Saviani, 2008, p. 308).

É possível entender, a partir das palavras de Saviani (2008), que a pós-graduação teve sua implementação no Brasil dentro de um projeto político militar sob o viés de impulsionar o país e, por consequência, expandir essa modalidade de ensino em terras nacionais, uma vez que

O desenvolvimento e a afirmação da pós-graduação se deram sobretudo no contexto do referido projeto, cuja filosofia de ação, no que respeita à política educacional, se baseava em pressupostos da teoria do capital humano. A formação de recursos humanos de alto nível era vista como necessária para o desenvolvimento, considerando sua essencialidade para o sucesso do projeto de modernização em curso. Essa formação, no entanto, deveria estar diretamente articulada às necessidades do mercado e, portanto, dos setores produtivos (Santos; Azevedo, 2009, p. 537).

Na perspectiva de uma política expansionista cuja filosofia baseava-se no capitalismo de mercado, a pós-graduação foi uma “cartada” dos governos militares que visavam também um projeto de modernização do país. Outras modalidades de ensino (básico, técnico e popular, por exemplo) também foram (e até certo ponto ainda são) regidas pela perspectiva do

⁴ O período da Ditadura Militar no Brasil foi de 1964 a 1985, sendo o ano de 1968 o início de um dos períodos mais perversos do Regime. Tal época ficou conhecida como “Os anos de chumbo”.

capitalismo. De acordo com Brandão (1984), o capitalismo tem interesse em regular a ordem social entre os indivíduos na/da sociedade. E a educação, em geral, quando nesse aspecto, acaba funcionando como um órgão que contribui para essa regulação “social sem constatação, por parte das classes dominantes que necessitam de uma mão de obra que tenha a força de trabalho do proletariado” (Fernandes; Silva, 2023, p. 4). A pós-graduação, por sua vez, visava um capital humano qualificado. Essa era uma aposta viável, desde que dentro dos parâmetros e filosofia do regime. E conforme o processo de expansão da pós-graduação acontecia, “os sucessivos governos militares foram estabelecendo medidas para procurar garantir o seu desenvolvimento sistemático” (Santos; Azevedo, 2009, p. 537), de modo que

Pode-se afirmar que na fase final do regime militar – mais precisamente no governo Ernesto Geisel – não só a pós-graduação como a agência registrou um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior brasileiro. Prova disso foi o desencadeamento de algumas iniciativas como: o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior, e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) (Hostins, 2006, p. 137).

Porque a partir da década de 1970, a pós-graduação passou a ser amplamente discutida e alternativas para melhorias reorganizadas. Em 1970, foi instituído o programa Intensivo de pós-graduação (decreto nº 67.348); em 1973 foi criado um grupo de trabalho e tarefas de/para propor medidas que viabilizassem as políticas estruturais da pós-graduação; em 1974 foi criado o Congresso Nacional de Educação e formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período de 1975 a 1979 (Santos; Azevedo, 2018; Ferreira, 1999; Martins, 1991). Ou seja, a década de 1970 foi bastante frutífera para a consolidação da pós-Graduação no Brasil, destaque para a formulação do I PNPG, que, ao longo das décadas seguintes, abriu caminho para outros setes planos – o que percorre um período temporal de 54 anos, entre o I Plano, de 1975, e o VII Plano⁵, em vigência até 2029:

O PNPG é uma peça fundamental para a atuação da CAPES, pois suas proposições devem se traduzir em políticas públicas efetivas que resultem em melhorias contínuas do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), tanto em termos de sua oferta qualificada para formação de mestres e doutores, quanto em termos de sua contribuição para a melhoria de outros níveis do sistema educacional como a

⁵ O VII PNPG (2025-2029) foi publicado recentemente na Plataforma da Capes.

graduação e a formação de profissionais da educação básica e o desenvolvimento científico e tecnológico do País (Capes, 2024, p.7).

O PNPG integra o Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. A elaboração do plano é realizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por meio de uma comissão nacional formada por membros da comunidade acadêmica. Ao longo de 50 anos foram criados seis planos que ajudaram a pavimentar a institucionalização do sistema de pós-graduação existente no país (Barbosa, 2020, p. 1).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979) – de acordo com documento produzido, em 2020 (pela analista em Ciência e Tecnologia da Capes, Gabriela da Rocha Barbosa que atua desde 2013 na plataforma) – tinha como algumas das principais metas o “planejamento estatal das atividades de pós-graduação e formação dos primeiros quadros de pesquisadores do país” (Barbosa, 2020, p.8), além disso,

tinha como diretrizes: institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (Hostins, 2006, p. 137).

A estabilidade de financiamento dos custos e a qualificação dos pesquisadores que passariam a atuar na pós-graduação foram as primeiras preocupações do I PNPG, cujo contexto era de “regime militar, período desenvolvimentista do aparato estatal; centrado na defesa nacional e no desenvolvimento” (Barbosa, 2020, p.8). Também estavam implicadas as vinculações das políticas educacionais com as políticas de Ciência e tecnologia (C&T), com o propósito de promover o desenvolvimento entre áreas e regiões, tendo em vista a disparidade entre Sul-Sudeste, Norte-Nordeste e Centro-Oeste:

O I PNPG (1975 – 1979) focou na estruturação da pós-graduação como subsistema do sistema universitário e esse, por sua vez, como parte integrante do sistema educacional. Foi articulado com as políticas de desenvolvimento traçadas pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), assim como pelo II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) (Capes, 2024, p. 10).

Como a estruturação dos programas de pós-graduação ocorreu com certa disparidade entre as regiões do país, o **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**, trazia como

meta principal a expansão “do sistema de forma equânime para atenuar as possíveis assimetrias regionais na distribuição dos programas” (Barbosa, 2020, p.9). Além disso, outra preocupação era com a qualidade dos programas de pós-graduação criados e oferecidos à comunidade acadêmica. Isso levou à necessidade de se pensar em alternativas que viabilizassem a avaliação, isto é, mapear de que maneira esses programas estavam sendo desenvolvidos e de que forma estavam a contribuir para o crescimento do país de maneira qualitativa: “a ênfase, portanto, passou a ser a qualidade: o atendimento às demandas regionais estratégicas e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação a fim de organizar as prioridades na distribuição dos recursos escassos (Capes, 2024, p. 10). visto que, o contexto o qual o Brasil se encontrava naquele momento não era em nada animador. Nos últimos anos do regime militar, a economia do país estava à beira do colapso, e

A crise econômica que se abateu sobre nosso país naquele momento colaborou para o ocaso do regime militar, que viu suas bases enfraquecidas pelo esgotamento do modelo econômico implantado. Em consequência, houve escassez de recursos para as políticas educacionais, de forma que as prioridades estabelecidas para a pós-graduação foram a racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhoria de sua qualidade (Santos; Azevedo, 2009, p. 537-538)

Enfraquecidas as bases militares por causa da escassez de recursos financeiros, outros setores passaram a sofrer com o racionamento, a exemplo dos programas de pós-graduação. Tal fator de crise contribuiu para que os investimentos fossem redirecionados e outras preocupações mais urgentes também viessem à tona, como a questão da avaliação dos programas oferecidos e as disparidades regionais: “No II PNPG (1982-1985), a questão das disparidades regionais foi tratada de forma mais clara, pois assinala que, para o atendimento dos objetivos propostos, deveriam ser considerados os desníveis entre regiões e instituições” (Nazareno; Ferraz, 2019, p. 106). Ou seja, entre as regiões do país tinham sérias lacunas e essas falhas consequentemente influenciavam nas oscilações dos programas de pós-graduação, a começar pelo investimento aplicado em maior grau em uma região, enquanto em outra os investimentos eram escassos. Mas, apesar dos desafios, a visão do campo de estudo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) estava baseada na

Teoria da Inovação, a inovação como motor do progresso econômico dos países, sendo essencial para tal processo a figura do empresário empreendedor, desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a

integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (Barbosa, 2020, p. 9).

Essa visão de progresso econômico em que a figura do empresário se torna essencial para o processo de desenvolvimento de pesquisas pela universidade percorrerá por toda a década de 1980, por isso o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) baseou sua filosofia e metas também visando esse aspecto de integração da pós-graduação ao Sistema de Ciência e Tecnologia.

O **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)** foi desenvolvido de forma articulada com o III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND). Também era o primeiro dentro de uma Nova República. Tinha como metas ressaltar o quanto as atividades desenvolvidas na pós-graduação estavam ainda subordinadas ao ideal de desenvolvimento do país e reestruturar “a carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; institucionalização da atividade sabática; fortalecimento do pós-doutorado” (Barbosa, 2020, p.9). Em tese,

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) foi formulado tomando como premissa básica a constatação de que os objetivos centrais do I e do II PNPG, isto é, a consolidação e o fortalecimento qualitativo, não foram plenamente alcançados. Daí que estabeleceu como objetivo geral a transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores. Para isso, reconheceu a necessidade de estabelecer mecanismos que assegurassem a efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento da pesquisa e na definição de diretrizes de distribuição de recursos. (Ferreira, 1999, p. 95)

O III plano buscou ampliar e, de fato, implementar os objetivos previstos nos dois primeiros planos que, por motivos adversos, ficaram muito mais no campo da idealização do que no da prática. Fatores como a formação consistente de pesquisadores/docentes e o estabelecimento de mecanismos que promovessem a inserção e a participação efetiva da comunidade acadêmico-científica nas tomadas de decisões foram pontos centrais de preocupação do plano em questão.

Além disso, o contexto de redemocratização trouxe também uma novidade para a elaboração do Plano: foi a primeira vez que a CAPES realizou consulta externa para o seu desenvolvimento. A agência buscou, junto à comunidade científica, coletar recomendações de especialistas, que incorporou entre as estratégias previstas no documento. Novos desafios estavam sendo colocados. Em uma

década, o SNPG havia duplicado de tamanho: passou de 370 programas de mestrado e 89 de doutorado, em 1975, para 787 de mestrado e 325 de doutorado, em 1985 (Capes, 2024, p. 10-11).

A partir do terceiro plano, ocorre uma abertura à democracia. Tal fator promoveu a realização de uma consulta externa que colaborou na/para a elaboração do PNPG em questão. É interessante ressaltar também o crescimento nos programas de pós-graduação. Aumento esse bastante significativo, levando em consideração o contexto de um país que acabara de sair de um regime militar.

O **IV Plano Nacional de Educação (1994-2002)** teve algumas especificidades curiosas. Para começar, tratou-se de um plano que, ao contrário dos três últimos, não tivera uma elaboração formal. No entanto, esse PNPG contribuiu no desenvolvimento de algumas metas importantes, a exemplo da criação do Sistema de Classificação (Qualis) pela Capes, como é possível observar na Tabela abaixo:

Tabela 2. Quadro IV plano nacional de pós-graduação

PNPG	Período	Metas	Contexto	Visão de CTS
4	1994-2002	Não foi elaborado formalmente, porém dentre as novas diretrizes adotadas estão: o aperfeiçoamento do sistema de avaliação com a criação do sistema de classificação (Qualis) pela Capes em 1988; a busca pela flexibilização do modelo de pós-graduação com a criação do mestrado profissional em 1995 e da área Multidisciplinar em 1998; inserção internacional do SNPG.	1990- Instabilidade com a extinção do MCT e CAPES (governo Collor) e sua recriação logo em seguida abertura econômica; turbulência política (impeachment de Fernando Collor de Mello); sucessão de governos; globalização da economia, políticas de desregulamentação e flexibilização, estabilidade econômica (criação do Real).	Modelo tríplice hélice (universidade, estado e empresa); o conhecimento passa a ser visto como fruto de um processo dinâmico e heterogêneo voltado para ao contexto de aplicação (modo 2 de gibbons).

(Barbosa, 2020, p. 09).

O IV PNPG, apesar de sua elaboração não ter ocorrido formalmente como os demais planos, é possível observar, como destaca a tabela realizada por Barbosa (2020), que houve uma contribuição significativa para a pós-graduação. Nesse período destacam-se o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, a criação do sistema de classificação (Qualis) pela Capes e a criação do mestrado profissional.

O **V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**, por sua vez, foi elaborado durante o primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), e começou a ser elaborado em 2003, ressaltando os desempenhos obtidos nos últimos quatro planos e

ênfatizando a oportunidade de melhoria nos pontos que não foram satisfatoriamente desenvolvidos. O V plano

Foi elaborado por comissão que incluiu membros da CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), especialistas convidados, representantes da comunidade acadêmica, da ANPG, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições Brasileiras (FOPROP) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) (Capes, 2024, p.12).

O foco principal foi o fortalecimento do SNPG, ampliando a oferta de vagas a fim de corrigir assimetrias regionais, o que implicou a flexibilização do modelo de pós-graduação. Ou seja, manteve-se o raciocínio de diversificação para democratização do acesso, à diferença de que seria, então, largamente subsidiado pelo Estado (Capes, 2024, p.12).

Relembrando que a necessidade de expansão da pós-graduação no Brasil era uma das preocupações das metas desde o primeiro plano, entretanto, os contextos adversos no campo da política e da economia, no país, nas décadas finais do século XX, podem ser uma das razões pelas quais tais finalidades não foram atingidas.

Nos anos 2000, no entanto, o cenário no Brasil era outro. Um contexto de globalização, consolidações dos Sistemas de Ciência e Tecnologia e criações de leis de inovação (a exemplo da Lei de Inovação (2004) e dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), em 2008) abriam possibilidades para avanços no setor da pós-graduação, sobretudo pela significativa expansão dos gastos públicos, investimentos no sistema de ensino e a expansão do sistema universitário. Tudo isso contribuiu para um cenário de projeção de rápido crescimento. Em um contexto como esse, as metas do V PNPG eram:

Indução de programas em formatos inovadores, que privilegiem a demanda do mercado; criação de uma agenda nacional de pesquisa em associação com a pós-graduação, para indução estratégica de programas e pesquisas; estímulo à Inovação por meio de parcerias entre universidade, Estado e empresa; preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social (Barbosa, 2020, p. 10).

Diferente dos planos anteriores que se preocupavam mais especificamente em compreender a pós-graduação como uma ferramenta para impulsionar o mercado, para alavancar a economia do país, o V plano, além das expectativas nesses setores, trouxe preocupação também com a solidariedade e os impactos sociais que as pesquisas acadêmicas,

a pós-graduação como todo, poderiam gerar no país. Isso nos faz observar que, a partir do V PNPG, as preocupações sociais passaram a ter maior enfoque, não se reduzindo apenas às questões burocráticas, rígidas, e quantitativas, como geralmente fazia parte do contexto macro da elaboração dos planos (Barbosa, 2020). E, além de uma preocupação humana, o V plano exerceu também um papel democrático, uma vez que ocorreu extensa participação pública durante o processo de elaboração:

uma ampla consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica com vistas a elaborá-lo. Em junho de 2004, são convidadas diversas entidades representativas da comunidade científica e da sociedade civil e, em julho de 2004, foram realizadas “audiências com os Fóruns Regionais de Pós-Graduação, cobrindo as cinco grandes regiões do país” (Capes, 2024b, p. 9; Nazareno; Herbetta, 2019, 108).

Ou seja, o aspecto democrático da elaboração do V plano foi muito além: levou em consideração a sociedade civil não somente das Regiões Sul e Sudeste, mas também Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

O **VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)** foi consolidado em um contexto de crescimento exponencial da economia brasileira, período em que o país ocupava a quinta posição das maiores economias do mundo. Tal cenário influenciou direta, e indiretamente, a construção do PNPG, tendo em vista os investimentos que poderiam ser largamente implementados na pós-graduação. Com a economia naquele momento estabilizada, o VI plano buscou enfatizar “a formação de recursos humanos aptos a atuarem em setores estratégicos para o desenvolvimento nacional sustentável e a internacionalização, cooperação e financiamento de pesquisas e de programas de pós-graduação” (Capes, 2024, p. 12). No entanto, o cenário antes favorável, começou a entrar em colapso com a “crise econômica e política (impeachment de Dilma Rousseff); a partir de 2015, queda dos repasses do governo federal à educação superior; em 2019 há contingenciamento de parte do orçamento direcionado a gastos discricionários das universidades federais” (Barbosa, 2020, p. 10), entre outros. Todo esse cenário impactou diretamente a pós-graduação nos mais diversos aspectos, a exemplo da oferta de bolsas acadêmicas e insumos de pesquisas.

Finalmente o **VII Plano Nacional de Pós-Graduação (2025-2029)**, que, conforme documento do Ministério da Educação, o plano traz como missão incluir propostas que tenham perspectivas inovadoras que sejam capazes de desafiar o *status quo* da atualidade (Brasil, 2025). Tal abordagem, conforme documento, implica muito além de pontuar e problematizar as desigualdades estruturais que tendem a afetar as relações no contexto da pós-

graduação, implica, especialmente, reconhecê-las (Brasil, 2025). E uma vez ciente, a problemática reconhecida, possibilidades de soluções mais eficazes podem surgir.

O VII Plano Nacional de Pós-Graduação, que recebeu mais de 1.800 (mil e oitocentas) contribuições por meio de consulta pública (Brasil, 2025), também traz esquematicamente suas diretrizes, com objetivos e recomendações:

Tabela 3. Quadro com algumas diretrizes do VII PNPG

DIRETRIZES	
OBJETIVOS	RECOMENDAÇÕES
DIRETRIZ 1: Comunicar e acompanhar as pessoas da pós-graduação beneficiárias das políticas de inclusão e diversidade.	
1.1. Organizar, periodicamente, informações sobre as pessoas beneficiárias das PDI, por meio de modelos de autodeclaração; e sobre as políticas inclusivas, para acesso das pessoas interessadas, via web ou outros canais de comunicação mais inclusivos e apropriados a suas condições pessoais	1.1.1. Organizar o censo da diversidade da pós-graduação, e realizar ações de divulgação para engajar as pessoas a responderem ao censo e fazer a autodeclaração;
	1.1.2. Implementar mecanismos de inclusão que assegurem as ações afirmativas;
	1.1.3. Consolidar a governança das IESs, em parceria com a CAPES e demais órgãos governamentais, visando à implementação de ações afirmativas no âmbito da Educação, articulada à execução de políticas de redução de assimetrias.
DIRETRIZ 2: Reservar cotas para ingresso na pós-graduação	
2.1. Criar ações para indicar, em processos seletivos específicos ou com regras de prioridade, o ingresso de pessoas beneficiárias das PDI, de acordo com as especificidades regionais e locais	2.1.1. Estabelecer proposição de reserva de cotas em cada programa de pós-graduação das IESs;
	2.1.2. Capacitar docentes e/ou corpo técnico para a formação de um núcleo para acolhimento de candidaturas nas ações afirmativas;
	2.1.3. Divulgar e estimular a formação de grupos de apoio e preparação de pessoas beneficiárias das PDI para aprovação nas seleções dos PPGs (exames de proficiência, provas de conteúdo e avaliação de currículos), especialmente em programas de excelência;
	2.1.4. Fomentar o equilíbrio entre a reserva de vagas e as políticas de acolhimento, bem como a interação com as habilidades necessárias para que pessoas graduadas ingressem na pós-graduação;
	2.1.5. Incluir ações de indução, por meio da inserção de critério avaliativo específico no planejamento estratégico, para o processo de avaliação de ingresso e permanência, que, paulatinamente avalie a previsão, a implantação e o sucesso na inclusão de pessoas em seu corpo discente.

DIRETRIZES	
OBJETIVOS	RECOMENDAÇÕES
DIRETRIZ 3: Criar ações para o acolhimento e permanência na pós-graduação	
3.1. Viabilizar formas de fomento dirigidas às pessoas ingressantes no SNPG pelas ações afirmativas ou em outras situações de vulnerabilidade social e sua integração plena à formação de excelência da pós-graduação	3.1.1. Criar ações para incentivar e garantir a permanência de discentes nas instituições por meio de editais para a concessão de bolsas, auxílio para qualificação, auxílios permanência (p.ex.: moradia, alimentação e creche), custeio (p. ex.: para mobilidade nacional e internacional, acesso digital etc.) e capital (p. ex.: aquisição de computadores, acessibilidade), garantindo sua integração plena à formação de excelência da pós-graduação;
	3.1.2. Criar um Programa de Ações Afirmativas (PROAF) pela CAPES, para apoio às ações afirmativas dos programas de pós-graduação;
	3.1.3. Alocar recursos, ao mesmo tempo ou antes de viabilizar o PROAF, para a concessão de bolsas específicas para ingressantes cotistas, utilizando essencialmente os dados censitários;
	3.1.4. Criar mecanismos de compensação para licença-maternidade e paternidade, para discentes que cuidam de crianças na primeira infância, de pessoas idosas e doentes, durante o período de formação, permitindo a extensão do tempo de defesa, do período de bolsas e outros auxílios;
	3.1.5. Criar mecanismos de acolhimento e flexibilização de prazos para pessoas em situação de adoecimento ou vítimas de crimes, incluindo as vítimas de assédio no ambiente da pós-graduação, para permitir que concluam seu curso.
	3.1.6. Formar equipes para acompanhamento e tutoria dos ingressantes, a partir das ações afirmativas;

(Brasil, 2025, p. 117-18).

O sétimo PNPG lançando recentemente traz uma visão, como podemos perceber a partir de sua missão e diretrizes, muito mais abrangente que os planos anteriores. Questões como a desigualdade estrutural na pós-graduação passou a ser uma das missões do plano atual, o qual destaca como objetivo principal “fomentar a integração de grupos diversos na comunidade acadêmica da pós-graduação, de forma a melhor refletir a representatividade da sociedade brasileira” (Brasil, 2025, p. 104).

No ano de 2024, quando o VII plano, segundo a Capes, estava previsto no período de 2024-2028, a finalidade era pautada na incorporação de

um conjunto amplo de atores na produção de um plano adequado ao cenário atual e focado na promoção do acesso democrático à pós-graduação *stricto sensu* e em convergência com o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio. A relação entre o crescimento

científico e tecnológico e a melhoria das condições socioeconômicas da população é premissa básica para combater de fato as assimetrias, especialmente regionais, sociais, étnico-raciais e de gênero, no acesso à educação (Capes, 2024, p. 13).

Em 2024, o plano não foi concluído, o que possibilitou a ampliação para o período de 2025-2029. É possível perceber, conforme tabela/quadro de diretrizes, que o VII Plano Nacional de Pós-Graduação (2025-2029) destaca perspectivas bem aproximadas das finalidades destacadas pela Capes (2024). Dessa maneira, é possível observar que o VII plano atual aborda questões urgentes da atualidade que, se solucionadas, o cenário da pós-graduação no Brasil poderá vir a ser muito mais equitativo, inclusivo e engajador. Tais fatores passam a ser viáveis de acontecerem a partir do momento em que trazemos as lacunas existentes à discussão e, sobretudo, quando passamos a conhecer as especificidades, o papel, os objetivos e as metas da pós-graduação no Brasil. Modalidade educacional essa que, além dos PNP's, tem outros documentos oficiais que estabelecem e delimitam suas diretrizes e suas funções, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e do documento orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) da Capes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996/2023) destaca que a pós-graduação é fundamentada em características e diretrizes curriculares específicas, bem como pelos objetivos que a organiza. As diretrizes e os objetivos, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, são desenvolvidos dentro de programas de mestrado e doutorado, mas também podem ser incluídos em cursos de especialização e aperfeiçoamentos (Brasil, 2023). De maneira ampla, o documento compreende a pós-graduação como cursos ofertados a estudantes diplomados:

Art. 44. III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (Brasil, [1996] 2023, p.36).

No artigo 66, por exemplo, a LDB ressalta que o processo de preparação à docência na educação superior deve ser realizado, prioritariamente, nos cursos de mestrado e doutorado: “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 2023, p. 48), o que reforça a importância dessa modalidade de ensino na formação para o magistério e pesquisa no Brasil.

No entanto, alguns pesquisadores (Pimenta; Anastasiou, 2002), Cunha (2005), Veiga (2006), Batista (2011) chamam atenção para essa normativa da LDB, onde pontuam existir certa disparidade em relação à prioridade que se proporciona à pesquisa em detrimento da docência. Conforme Batista (2011), por exemplo, no processo para a docência na educação superior “se percebe é que a formação para a docência não é privilegiada na pós-graduação, visto que seu objetivo se direciona para a dimensão científica, relacionada com a formação do pesquisador” (Batista, 2011, p. 2-3). Essa compreensão notadamente se embasa em Cunha (2005), quando a autora critica que

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (Cunha, 2005, p. 73)

Na educação superior é imprescindível, segundo compreendemos com as palavras de Cunha (2005), levar em consideração tanto a formação da docência quanto a pesquisa científica. A grande crítica nesse processo se dá justamente pela lacuna que existe na aplicação desses dois polos, que não são destoantes, pelo contrário, complementam-se.

De acordo com o documento orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN, 2023) da Capes, precisamente na área 38, a pós-graduação é compreendida como uma importante etapa de ensino que visa à formação de pessoas com alto nível de qualificação, em cursos de mestrados e doutorados, por meio da (e para a) pesquisa e/ou para o campo profissional (Brasil, 2023):

A Área de Educação entende que a pós-graduação *stricto sensu* é uma etapa de ensino na qual se pretende formar pessoas altamente qualificadas (em nível de mestrado/doutorado) por meio da pesquisa e para a pesquisa acadêmica ou para o campo profissional, logo o desenvolvimento e articulação dos projetos de pesquisa com o desenho pedagógico da proposta e com a produção intelectual docente é determinante para se verificar a qualidade de proposta de um curso novo (Brasil, 2023, p. 4).

Ou seja, são oportunidades que visam contribuir com o aperfeiçoamento do/da docente-pesquisador/a, e vice-versa, de modo que estimulem o desempenho pedagógico e a produção intelectual. (Brasil, 2023). Em outras palavras, conforme documento da Capes, a

pós-graduação tende a promover uma articulação consciente e funcional entre o fazer científico e o fazer educativo, bem como oportunizar ações mais equitativas e menos excludentes; tendo em vista que

Desde 2002, os programas de pós-graduação no Brasil vêm adotando ações afirmativas no sentido de promover o acesso e a permanência de negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (PCD) nos cursos de mestrado e doutorado. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal confirmou a constitucionalidade da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), garantindo a ampliação das políticas de inclusão de pessoas pretas e pardas no Ensino Superior. Em 2016, por meio da Portaria nº13, o MEC estabeleceu que as instituições federais de ensino superior apresentassem propostas para a inclusão de pessoas pretas e pardas, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação como Políticas de Ações Afirmativas (Brasil, 2023, p. 23).

As ações afirmativas são importantes em diversos aspectos em um cenário de educação superior, sobretudo no que tange aos quesitos da disparidade social e racial. Esses são fatores que por décadas contribuíram tanto para a segregação de classe quanto na expansão de preconceitos, mecanismos que contribuíam direta, e indiretamente, na manutenção de dificuldades para o acesso e permanência por parte de um público socialmente menos privilegiado (negros, pobres, indígenas, quilombolas etc) em cursos de mestrado e de doutorado (Brasil, 2023). Basta recordarmos de que, segundo os planos nacionais de pós-graduação expostos anteriormente, os cursos de mestrado e doutorado surgiram para serem ofertados a uma elite dominante, privilegiada, exclusiva – o que excluía a maior parte da população do país; e assim se manteve por muitas décadas. Pontos de exclusão que passam a ser problematizados, portanto, no final da vigência do IV PNPG e integra com maior preocupação a partir do V plano.

Desse modo, tanto com a exposição dos setes planos nacionais de pós-graduação quanto com as informações da LDB (2023) e APNC (2023), foi possível termos certa ideia do percurso, desafios e conquistas que compõem parte do panorama histórico dessa modalidade de ensino no Brasil. Sem dúvida, trata-se de um caminhar bastante complexo, a julgar pelos altos e baixos pelos quais os programas de pós-graduação têm passado desde sua instauração. Nesse aspecto, podemos entender que

os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no País, mestrado e doutorado, são ofertados no âmbito dos programas de pós-graduação (PPG) que são estruturados nos seguintes formatos: • Programas de mestrado acadêmico; • Programas de mestrado profissional; •

Programas de doutorado acadêmico; • Programas de doutorado profissional; • Programas de mestrado e doutorado acadêmico (ME/DO); • Programas de mestrado e doutorado profissional (MEP/DOP) (Capes, 2024, p. 22).

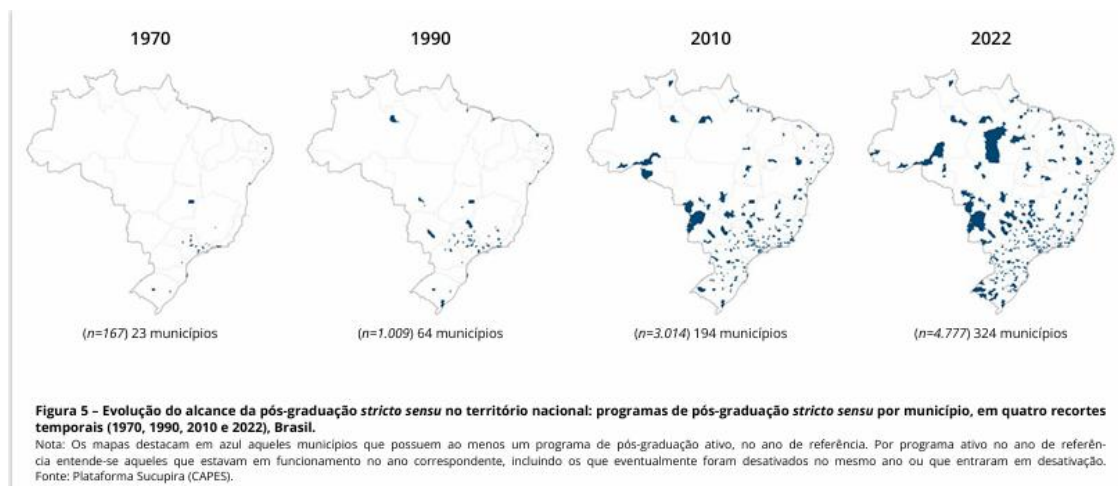
Esses formatos nos auxiliam a entender como os programas de pós-graduação estão agrupados e são estruturados. Também cabe-nos ressaltar que a variedade de formatos nos Programas possibilita maiores oportunidades de escolha por parte da sociedade. E apesar dos desafios, como foi possível nos depararmos com alguns durante a exposição dos sete PNPG's, a pós-graduação, desde sua criação, tem desenvolvido importante papel no Brasil nas mais diversas esferas, visto que “a pós-graduação tem contribuído valiosamente para o melhor conhecimento dos problemas que emergem de diversos âmbitos da nossa realidade e para a qualificação de expressivo quadro de profissionais nas áreas de ensino, gestão e pesquisa” (Santos; Azevedo, 2009, p. 535). Ou seja, a pós-graduação vem contribuindo diretamente com o crescimento do país.

De acordo com documento da Capes (2024), no ano de 2022, houve um significativo crescimento na oferta de programas de pós-graduação:

Em 2022, 497 instituições, entre Instituições de Ensino Superior (IES) e institutos de pesquisa, ofertaram 4.777 programas de pós-graduação, alcançando as 27 Unidades da Federação em e 324 municípios. Esse retrato é resultado de um processo contínuo de expansão da pós-graduação ao longo dos últimos setenta anos, especialmente acelerado nas últimas duas décadas (Capes, 2024, p. 22).

É interessante observar esse crescimento de oferta de programas de pós-graduação, sobretudo em relação aos municípios, tendo em vista que em 1970 apenas 23 municípios estavam contemplados; em 2010, 194 municípios; em 2022, 324 municípios (Brasil, 2024, p. 23). Quando comparamos os números de municípios em 1970 com os de 2022, o crescimento é bastante significativo:

Fig. 01. Programas de pós-Graduação nos municípios



Fonte: (Capes, 2024).

Outro quesito em crescimento são números de programas de pós-graduação aprovados pela Capes. Conforme Barbosa (2020), o aumento dos programas em universidades públicas é um sinal nítido não somente da expansão mas também da abertura para oportunidades de acesso e permanência para uma sociedade mais plural.

Nos últimos 14 anos o número de programas de pós-graduação no país mais do que dobrou, alcançando em 2019 o número de 4.600 programas aprovados. Dados da CAPES relativos ao ano de 2018 apontam que 81% dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento são ofertados por universidades públicas (Barbosa, 2020, p. 17).

Em contrapartida ao crescimento dos programas de pós-graduação no Brasil, conforme documento da Capes (2024), a partir de 2019 foi observada uma questão preocupante: a evasão. Estudantes de pós-graduação no Brasil estão evadindo dos cursos. De acordo, ainda, com a Capes (2024), muitas são as causas, implicadas por dificuldades de acesso, permanência e conclusão. Segundo o documento,

Para além dos efeitos recentes da crise sanitária provocada pela pandemia por Covid-19, outras causas de evasão na pós-graduação no Brasil podem ser elencadas. Os principais motivos estão relacionados, em âmbito pessoal, com preparo adequado de discentes, falta de interesse por pesquisa, questões emocionais e financeiras, relações sociais insatisfatórias com colegas, professores e funcionários, a ausência de programas que contribuam para o enriquecimento curricular, a necessidade de trabalhar ou a dependência de alguém para custear os estudos e a distância de casa, entre outros. Por sua vez, as razões de âmbito acadêmico que se pode destacar são a falta de relação com seus pares, insuficiência ou ausência de supervisão,

pressão por produtividade, prazos curtos para realizar a pesquisa e pouca interação com outros pesquisadores (Capes, 2024, p. 57).

A Capes (2024) pontua uma questão que já havíamos observados no dia a dia das universidades brasileiras, em especial as federais. Como pontua o documento, desde 2019 a rotina universitária mudou notavelmente, o que tem sido motivo de alerta para quem se preocupa com esse meio. Ainda conforme a citação, podemos detectar muitas questões que impactam fortemente na vivência do/da estudante na universidade. São fatores que na maioria das vezes extrapolam o próprio sistema organizacional da educação superior, como os de ordem estritamente pessoal, psicológico e familiar desse(a) discente.

Há todo um cenário, portanto, capaz de promover a falta de estímulo estudantil e muitos são os fatores que contribuem para isso, alguns deles atemporais, a exemplo da incapacidade de o mercado abarcar esses(as) graduandos(as) e pós-graduandos(as), falta de (ou pouco) incentivo à educação por parte dos círculos de relacionamento desse(a) estudante, realidades distintas e economicamente e culturalmente desiguais, pouca abertura à recepção, por parte das instituições, para com esses(as) discentes, a falta de perspectiva no futuro, a escassez de (ou pouco) fomento universitário, auxílios estudantis, bolsas, entre outros.

Muitos desses problemas mencionados pela Capes (2024) ocorrem devido a uma questão muito específica no Brasil: a desigualdade social. A desigualdade não provoca apenas disparidade no setor econômico das pessoas, também contribui significativamente no aumento das dificuldades para acesso à cultura, ao bem-estar social e pessoal e, consequentemente, ao conhecimento. E como contornar tal cenário de modo a diminuir a evasão?

As lacunas estão mais profundas do que podemos supor, com raízes na construção desse país chamado Brasil. É só nos recordamos dos elementos que levaram à fundação da pós-graduação, assimetricamente entre as regiões, direcionada à exclusividade de uma elite dominante. Diante do cenário, não há fórmulas mágicas. Há, no entanto, alternativas que podem ser pensadas, problematizadas e implementadas, contribuindo, assim, para a promoção de um engajamento acadêmico.

1.2 Pós-Graduação em Educação no Brasil: aspectos contextuais

De acordo com Soares e Cunha (2010), a pós-graduação *strictu sensu* em educação no Brasil teve início por volta de 1966, quando ocorre a instauração do Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Esse período tornou-se um marco

importante, tendo em vista que passou a simbolizar uma conquista à grande área das ciências humanas. De modo geral, a PG (pós-graduação) em Educação é compreendida como uma subárea de uma área maior e mais abrangente, as Ciências Humanas, e reflete a formação docente universitária, as políticas educacionais, entre outros (Soares; Cunha, 2010). Dessa maneira, é possível pontuar que

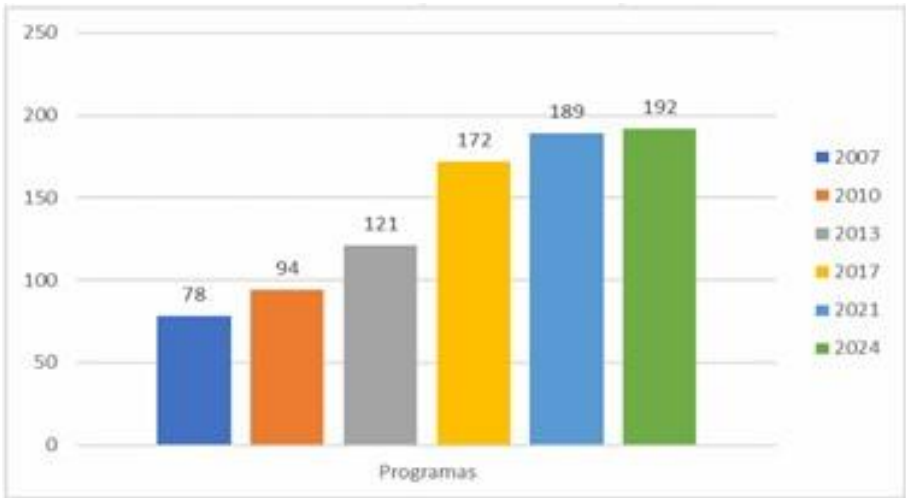
A trajetória da 'Pós-Graduação no Brasil se confunde com a origem da pós-graduação *strictu sensu* em termos mais abrangentes. Vale lembrar que foi no ano de 1965 que foi exarado o Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, com o intuito de conceituar a pós-graduação. Paralelamente, neste mesmo ano, tivemos o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Souza, *et al.*, 2024, p. 7).

Nesse aspecto, podemos compreender que o legado da pós-graduação em educação começou paralelo à história da regulamentação e estruturação da pós-graduação, de modo geral, no Brasil. De 1966 para cá, a PG em educação trilhou diversas fases (Saviani, 2000), tendo de lidar com uma multiplicidade de desafios, avanços e perdas, que foram basilares para a evolução e adequação dos programas de pós-graduação em educação ao longo do tempo. Essa adequação notadamente tem perpassado pelas várias esferas que moldam/regulam direta, e indiretamente, a educação como todo: contexto social, político, cultural, histórico, entre outros.

No início de 2024, os pesquisadores Souza; *et al.*, (2024), publicaram um estudo que teve como principal objetivo registrar e sistematizar os acordos que foram até então construídos em prol de uma pós-graduação em educação de qualidade. Para isso, os autores partiram dos processos históricos, passando pelas mudanças no campo do conhecimento e destacando acordos, alternativas e perspectivas que favoreceram o crescimento da PG no Brasil, sobretudo da pós-graduação em educação.

Ainda conforme os pesquisadores destacados, a área da educação contava com 192 Programas de PG em Educação em 2024. Dessa totalidade, 55 eram profissionais, 137 acadêmicos. (Souza; *et al.*, 2024). Os números se tornam expressivos quando comparados com os de anos anteriores, a exemplo de 2010, que existiam apenas 94 programas em educação (Brasil, 2024). No marco temporal 2007–2024, ou seja, em 17 anos é possível notar um significativo aumento de programas na área de educação, como podemos visualizar no gráfico a seguir:

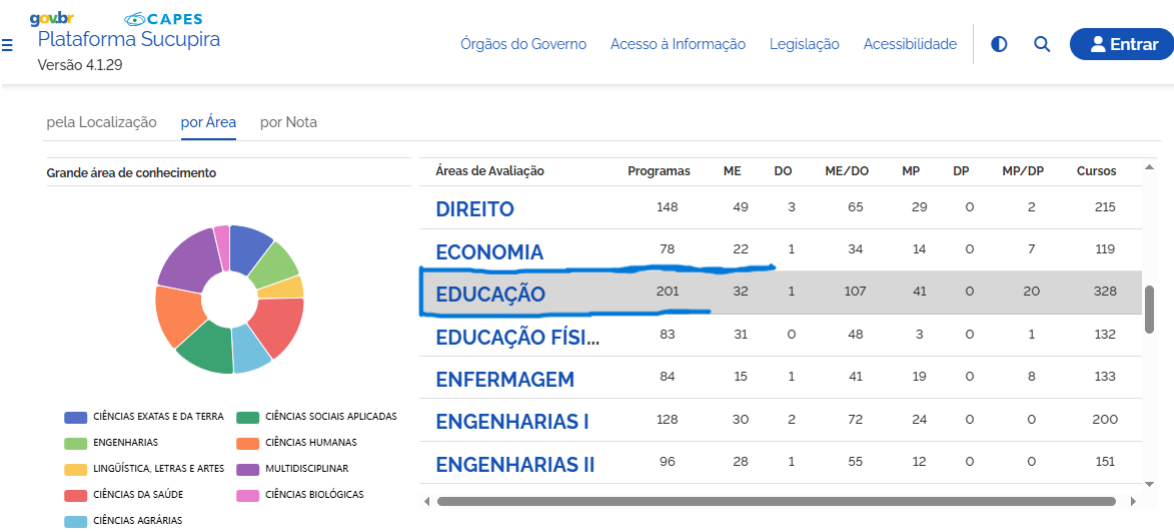
Fig. 02. Crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação



Fonte: Relatórios Consolidados, Plataforma Sucupira, 2024.
Documento da área da Educação, 2019, in, Souza, et al, 2024.

Atualmente, de acordo com a Plataforma Sucupira, a nível Brasil, contamos com 201 programas de pós-graduação em Educação (Brasil, 2025), englobando mestrado e doutorado *stricto sensu* e mestrado e doutorado profissional. Isso significa que de 2024 para o segundo semestre de 2025, passou a entrar em vigência nove (9) outros programas. Realidade que aponta certa desaceleração no crescimento. De todo modo, o número de evolução no período 2024-2025 foi mais significativo que no de 2023 – 2024, que teve apenas três.

Fig. 03. Programas de Pós-Graduação por área



Fonte: Plataforma Sucupira, 2025.

O crescimento no número de programas de pós-graduação em educação reforça a importância dessa área no cenário acadêmico, seja na modalidade *stricto sensu*, seja na *lato sensu*. Aliás, em uma tentativa de compreensão acerca dos termos *stricto* e *lato sensu's*, Saviani (2000) sintetiza, a nosso ver, de uma forma bem clara: para o autor, os cursos de pós-graduação *lato sensu* (ou profissional) têm uma perspectiva de “aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação (...) ou aprofundamento da formação profissional”; já a pós-graduação *stricto sensu*, “organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio (...). Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores” (Saviani, 2000, p. 2). Em outras palavras, enquanto a *lato sensu* objetiva, especialmente, para o aprimoramento da formação profissional, prática docente; a *stricto sensu*, essencialmente, busca aprofundar a formação científica.

Dessa maneira, o objetivo da pós-graduação em educação *stricto sensu* (que é a modalidade que realmente interessa a esta pesquisa) é

a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível a função de consolidação (Saviani, 2000, p. 2).

Vale ressaltar que, apesar dessa modalidade ter maior enfoque na formação do/da pesquisador/a, não se restringe somente a isso. O que Saviani quer destacar, a nosso entender, é que, em grande parte, a pós-graduação em educação *stricto sensu* se preocupa especialmente em desenvolver a figura do/da cientista/pesquisador, mas sem deixar totalmente de lado a preocupação com o profissional. Em relação às modalidades mestrado e doutorado, nota, conforme Saviani (2000), que a segunda complementa com mais rigor e profundidade a primeira.

Em um aspecto amplo, podemos ressaltar que a pós-graduação, em especial em educação, é “uma etapa do ensino com objetivo de formar mestres e doutores, acadêmicos e profissionais com a máxima qualidade, por meio da e para a pesquisa e para a atuação profissional” (Souza; *et al.*, 2024, p. 10). Ou seja, promover uma formação o mais completa possível, capaz de abranger tanto o aspecto profissional quanto o aspecto científico; afinal,

prática e teoria devem dialogar em diversos espaços, sobretudo na realidade da educação superior.

1.3 Expansão da Educação Superior e o perfil discente

É notável que nas últimas décadas o perfil dos/das estudantes em universidades públicas federais tem se modificado, tornando os espaços mais plurais; sobretudo quando fazemos um esforço para lembrarmos acerca do perfil daqueles que tiveram acesso à essa modalidade de ensino nas primeiras décadas que se seguiram à criação e instauração da educação superior no Brasil. As razões para essa transformação são múltiplas. Muitos pesquisadores defendem que é possível mapear esse processo a partir da década de 1990 (Carvalho, 2011; Comin; Barbosa, 2011), embora as mudanças mais significativas passem (defendem outros estudiosos) a ser mais visíveis, na prática, quando as políticas públicas ganham contornos mais definidos nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (Heringer; Honorato, 2015; Maurício, 2021; Trópia; Souza, 2023; Ivo; Carvalho; Costa, 2023). Ou seja, por meio de uma política que abriu oportunidades àqueles que, sobretudo nas décadas anteriores a 2010, não tinham acesso à educação superior (ou tinham com muita dificuldade). Tal fator, no entanto, não quer dizer que essa modalidade educacional tenha alcançado caminhos para solucionar os problemas existentes. Ainda há um longo percurso a percorrer.

Com a expansão dos programas de pós-graduação pelos Estados brasileiros, pós década de 1960, o número de mestrando e doutorando foi crescendo consideravelmente, de modo que, ao longo dos anos, o perfil desse(a) estudante também foi se diversificando. Uma rápida pesquisa por meio da Plataforma GeoCapes é possível observar esse crescimento em todo o país.

No Estado da Paraíba, por exemplo, no ano de 1998 contávamos com 1.243 discentes matriculados e 292 titulados no nível de mestrado. No doutorado tínhamos 85 (oitenta e cinco) matriculados e apenas 4 (quatro) titulados. Totalizando, portanto, 1.624 discentes com acesso à pós-graduação. No ano de 2023, último ano atualizado na plataforma, o Estado da Paraíba contava com 3.456 matriculados e 1.299 titulados no nível de mestrado; no doutorado 3.147 matriculados e 567 titulados – chegando a 8.469 alunos(as) que tiveram acesso à pós-graduação (Capes, 2025), fora os números equivalentes ao mestrado e ao doutorado profissional, pois interessa-nos aqui os números em relação à pós-graduação *stricto sensu*.

É interessante notar que de 1998 a 2023 houve um aumento de 6.845 estudantes com acesso aos programas de pós-graduação no Estado da Paraíba (Ivo; Carvalho; Costa, 2023).

Chama nossa atenção, em especial, a diferença significativa para o número de titulados no nível de Doutorado: em 1988, apenas 4; em 2023, 567. Ou seja, um crescimento de 560 estudantes a mais. É bem verdade que o acesso deveria ter alcançado muito mais pessoas, no entanto, quando levamos em consideração a história do ensino superior no país, entendemos que houve avanço; afinal, como frisamos em diversos pontos ao longo desta pesquisa, o ensino superior e, sobretudo, os programas de pós-graduação foram distribuídos de modo irregular entre os Estados brasileiros, bem como o acesso foi bastante restrito por muito tempo a uma parte elitista da sociedade. No entanto,

No período de 2003 a 2010, anos do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas da educação superior foram pautadas, de acordo com Veloso, Nogueira e Luz (2014), pelo debate da democratização do acesso, o que caracterizava mudanças na educação superior ocorridas no governo anterior, do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). Já o governo da Presidente Dilma Rouseff (2011 a 2016), que sucedeu o presidente Lula, manteve a pauta na defesa da democratização do acesso. Para isso, estes dois governos promoveram ações de expansão e ampliação da educação superior (Maurício, 2021, p. 11).

As políticas públicas direcionadas à educação superior, como podemos observar nas palavras de Maurício (2021), contribuíram para alterações relevantes no cenário da pós-graduação brasileira. Tais ações não somente promoveram a expansão dos programas nas regiões do país. (Zago, 2006), (Veloso; Nogueira; Luz, 2014), (Coulon, 2017), (Maurício, 2021). Tal fator pode ser uma das razões pelas quais os números de mestrandos(as) e doutorandos(as) aumentaram substancialmente, tanto no Estado da Paraíba quanto a nível de Brasil, quando comparamos os anos de 1998 e 2023 (Capes, 2025).

Dentre os fatores para esse aumento, pontua-se o acesso a mais estudantes na graduação, devido as políticas públicas que se foram se concretizando (Maurício, 2021). E quanto mais estudantes na graduação, maior a probabilidade de novos ingressantes na pós-graduação. Um ponto leva, portanto, a outro. Dessa maneira, é possível compreender que o aumento de ingressantes no Ensino Superior (na Graduação – e, consequentemente, na pós-graduação) “parece ter sido relativamente alcançado por meio das políticas públicas de expansão da educação superior” (Maurício, 2021, p. 14). Vale considerar que as políticas públicas em muitos aspectos impulsionaram o crescimento da oferta e consolidação dos programas de pós-graduação nas instituições universitárias, que, apesar dos desafios estruturais e econômicos, são referências em todo o país. E, aos poucos,

A presença de grupos que durante muito tempo estiveram excluídos dessas instituições foi sentida com bastante intensidade, contudo, foi percebido que esses grupos preteridos do ensino superior enfrentam muitas dificuldades para permanecer e concluir sua formação seja numa IES privada ou pública (Maurício, 2021, p. 14).

O perfil estudantil no ensino superior foi se modificando, conforme as oportunidades foram sendo proporcionadas. A classe menos favorecida econômica e culturalmente, que antes não tinha acesso (ou tinha acesso muito limitado) passou a ter maiores oportunidades. Ou seja, as políticas expansionistas e abrangência de acesso aos cursos superiores (Trópia; Souza, 2023) têm favorecido ingressos de estudantes com perfis diversos nas IES, o que pode ser considerado um grande avanço político-sociocultural em nossa sociedade. Tal cenário dialoga tanto na graduação quanto na pós-graduação, tendo em vista que, apesar das lacunas, fatores contribuíram para gerar mais possibilidades de acesso e permanência: investimentos passaram a ser melhor aplicados em ambas as modalidades de ensino, crescimento nas vagas de auxílios estudantis a partir dos anos 2000, especialmente com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, as políticas de cotas se tornaram lei (Lei 12.711/2012) e aumento na oferta de projetos e bolsas de pesquisas [2022-2012] (Brasil, 2014), por exemplo. Esses quesitos, somados às transformações tecnológicas, sociais e culturais, foram delineando os novos perfis estudantis universitários. E as universidades foram deixando de ser um espaço exclusivo da elite ao passo que estudantes de classes sociais distintas, de etnia várias e de gênero diverso se tornavam mais presentes nessas instituições, o que não quer dizer que ficaram livres dos obstáculos, pois o acesso é apenas um dos primeiros passos.

A nosso ver, tão importante quanto o acesso é a permanência. Para isso, é preciso que alternativas eficazes sejam proporcionadas a mais pessoas. Algumas delas já estão em vigor, a exemplo dos auxílios nas IES (aux. Moradia, alimentação, transporte), projetos com remuneração e bolsas de pós-graduação, porém, infelizmente, em quantidade limitadas. E para a maioria dos/das estudantes, no cenário atual, se manter na universidade sem esses suportes é impossível, tendo em vista que a educação superior tem diversas demandas as quais requer do/da estudante comprometimento com os estudos. E como ter essa disponibilidade sem acesso ao básico? As bolsas de graduação e pós-graduação, os auxílios estudantis, os Projetos de Pesquisas, Ensino e Extensão podem contribuir nesse processo de pertencimento, portanto, de permanência, que, por sua vez, pode favorecer o engajamento acadêmico.

1.4. Programa de pós-graduação em educação da UFPB: perspectiva assumida

Como foi apontado nos tópicos anteriores, a educação superior não aconteceu de maneira uniforme entre as regiões do país. Desde sua promulgação na terceira década do século XX, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, muitas questões estavam implicadas: desde as situações políticas e econômicas até os dilemas de disparidades sociais. Com a pós-graduação, o sistema não foi muito diferente, sendo implementada oficialmente a partir de 1960, com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi federalizada pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) criado no ano de 1977 “pela resolução do CONSEPE nº 47/77, de 02 de maio de 1977, composta por cinco artigos e anexo, em pleno contexto da Ditadura Civil-Militar” (Ivo; Carvalho; Costa, 2023, p. 11).

A história do contexto da Ditadura Militar, aliás, se dá na mesma época da instauração (por regulamento oficial) da pós-graduação no Brasil. Basta lembrarmos de que após quatro anos da implementação dessa modalidade de ensino no país, ocorreu o golpe de Estado que depôs o, à época, presidente João Goulart – governo democraticamente eleito. O golpe de 1964, portanto, delineou rumos com altas e baixas no cenário da educação e, principalmente, na pós-graduação em terras nacionais:

A História do Brasil é marcada por uma variada gama de crises, desajustes, desacertos, conflitos e contradições, que afeta política, econômica, social e culturalmente a população, na grande maioria marginalizada e desprovida de condições dignas de planos governamentais, deixando o país submisso aos interesses internacionais e de uma elite condutora nacional, que visa sobretudo, através da exploração alheia, o ensino superior adotado, as universidades criadas e os cursos de pós-graduação implementados (Lampert, 2000, p. 21).

Ou seja, historicamente, o quadro educacional (seja básica, seja superior) no Brasil é bastante complexo. A implementação da pós-graduação foi, sem dúvida, um grande avanço (em amplos aspectos) na educação e para o crescimento do país, no entanto, como já estamos cientes, tal modalidade de ensino aconteceu com severa disparidade social, ofertado para uma parte seleta da sociedade, a classe dominante. Soma-se a isso o contexto político da época, regido por aspectos antidemocráticos, condicionados pela Ditadura Militar.

Apesar do cenário destacado, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba buscou dar foco, no curso de mestrado, à educação popular [de Adultos], que à época não era matéria de muito interesse em outras instituições (Ivo; Carvalho; Costa, 2023) – o que denotava certa preocupação social por parte do programa em questão, desde sua criação. Desse modo, “a essência do PPGE/UFPB originou-se no pensamento pedagógico orientado pela educação popular, nos saberes e experiências não-hegemônicas (Ivo; Carvalho; Costa, 2023, p. 12). Ou seja, o PPGE/UFPB buscou se distanciar, a seu modo, da visão hegemônica, elitista que ainda predominava em muitos programas de pós-graduação no Brasil do século XX. Um passo, sem dúvida, importante, porém, repleto de desafios; afinal:

Falar em Educação popular é falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder. É falar da forma como o capitalismo neoliberal vem aliando de forma perversa, causando dor e sofrimento humano. É uma possibilidade de retornarmos o debate proposto por Paulo Freire acerca da conscientização, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo. É falar de uma práxis educativa cujo ponto de partida é a realidade social (Pereira; Pereira, 2010, p. 73).

É seguir o caminho contrário ao da hegemonia, do elitismo, da exclusão. Problematicar a realidade popular é um pouco abrir percursos possíveis para a tomada de consciência acerca das injustiças sociais e das armadilhas do capitalismo. O mestrado em educação popular no PPGE/UFPB, já na década de 1970/80, foi, portanto, um grande passo à desconstrução dominante. E ao refletir acerca dessas questões ligadas à educação de adultos, pode ter favorecido uma revisão sobre o sentido da própria educação (Brandão, 2006).

No período de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação, o reitor em ofício era o engenheiro civil Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, que compreendeu o contexto expansionista das instituições de educação superior, alcançando a construção de sete campi, espalhados pelas microrregiões do Estado, além da criação de novos cursos de mestrado e de doutorado (Ferreira; Ferreira, 2020), (Ivo; Carvalho; Costa, 2023); o que contribuiu para o entendimento de que

O PPGE/UFPB foi construído no âmbito dessa política de expansão econômica e científica, também de repressão e silenciamento, proposto durante a Ditadura Civil-Militar, a sua identidade (essência), lugar social e resistência estavam direcionados ao campo ideológico, em contraposição às ideias antidemocráticas, nas reivindicações da camada popular, esquecida e marginalizada pelo sistema nacional,

interessado no investimento do capital internacional e no fortalecimento da elite nacional (Ivo; Carvalho; Costa, 2023, p. 13).

Por esse viés, podemos perceber que o PPGE/UFPB buscou desenvolver estratégias de preocupação social, ao contrário das abordagens predominantes no país, à época, como o interesse no capital internacional e na visão hegemônica. Nesse aspecto, destaca-se o impacto social do programa não somente pela abertura à reflexão e à problematização da educação popular em um contexto adverso, mas também por proporcionar maior abertura ao ingresso de candidatos no mestrado e doutorado de variadas regiões do país (Ivo; Carvalho; Costa, 2023).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, parece ter antecipado, de certo modo, as preocupações com a educação popular, que passou a ter maior enfoque nos cursos de mestrado e de doutorado nas universidades públicas federais (em caráter nacional) a partir da década de 1980:

Na década de 1980, no entanto, começaram a ocorrer mudanças. Nesse sentido, houve um repensar crítico dos programas, fato evidenciado no documento elaborado pela Comissão de Avaliação da CAPES relativo ao período 1985/1986. [...]. Nesse período, a preocupação com as desigualdades e suas repercussões na escolaridade das camadas populares e o ressurgimento dos movimentos sociais influenciaram as pesquisas em educação e fortaleceram abordagens críticas com caráter de denúncia e explicações globalizantes para os problemas existentes (Santos; Azevedo, 2009, p. 542).

Recorrer ao contexto histórico é, na maioria das vezes, fundamental para compreendermos a importância das coisas, sobretudo quando se trata de órgãos de grande relevância social e educacional, como é caso da pós-graduação no Brasil e, especialmente, nesse seguimento desta pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Conforme Santos e Azevedo (2009), portanto, a preocupação com a educação popular alcança maior enfoque nacional a partir da década de 1980 nos programas de mestrado e doutorado das universidades brasileiras. No PPGE/UFPB, no entanto – de acordo com Ivo, Carvalho e Costa (2023) –, essa preocupação começou assim que o programa em questão foi criado.

Nesse aspecto, entende-se certo pioneirismo do PPGE/UFPB nesse seguimento da educação. Desde a década de 1977 foi um programa que buscou estar comprometido com as questões sociais e a compreender as mudanças recorrentes na sociedade e na educação. Por tais razões, “apesar dos desafios eminentes do ensino superior, principalmente pelo descaso e abandono do bem público, devemos comemorar e rememorar a história do programa” (Ivo;

Carvalho; Costa, 2023, p. 19). História essa que se destaca pela defesa e visibilidade da pesquisa científica e da constituição de um espaço democrático cujo compartilhamento de saberes (teóricos e práticos) tende a viabilizar a projeção acadêmica de docentes e discentes do programa.

Atualmente, em linhas gerais, o programa *stricto sensu* de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba oferece cursos de mestrado e doutorado, sendo constituído por cinco linhas de pesquisa que buscam abarcar uma multiplicidade de temas em torno da educação e seus emblemas. As linhas são:

Tabela 4. Quadro com linhas de pesquisas

Linhas	Ementas
1 – Educação Popular	Estudar a Educação Popular, destacando os percursos histórico-culturais e educativos, as abordagens teórico-metodológicas, campos de saberes e partilhas em experiências vinculadas aos: movimentos sociais, educação de jovens e adultos, educação do campo, saúde coletiva, educação pública e educação comunitária.
2 - História da Educação	Sujeitos, instituições, legislação e impressos nas histórias e memórias da educação brasileira nos níveis primário, secundário e superior, nos períodos imperial e republicano, tendo como locus as experiências educacionais nordestinas e paraibanas.
3 - Políticas Educacionais	. Perspectivas de análise sobre Educação, Estado e Sociedade. Políticas e práticas educativas e escolares. Políticas de gestão, financiamento, participação e controle social na educação. Políticas curriculares, de formação e valorização de professores/as, e de avaliação da educação.
4 - Processos Ensino-Aprendizagem	. Fundamentos, metodologias e processos de ensino e aprendizagem voltados para a produção do saber didático, na formação e atuação de professoras/es e educadoras/es, em práticas escolares e não escolares, no desenvolvimento curricular e em experiências de formação humana para a diversidade no marco de diferentes modalidades e níveis de educação.
5 - Estudos Culturais da Educação	Processos culturais, pedagógicos e comunicacionais: fundamentos e interfaces. Identidade(s), diferença(s), desigualdade(s): (des)construções de gênero, sexualidade, classe social, raça/etnia, idade/geração e deficiências. Pedagogias culturais, espaço público e democracia. Cultura(s) digital(is) e tecnologias de aprendizagem. Discursos e imagens visuais.

Fonte. UFPB\PPGE, 2025.

É possível observar, portanto, como as cinco linhas de pesquisa do PPGE/UFPB buscam agregar uma diversidade de temáticas, com perspectivas e metodologias abrangentes, objetivas e subjetivas, que podem proporcionar diversos diálogos entre a educação, a cultura, a política, entre outros. Essa possibilidade de múltiplos diálogos, aliás, é bastante positiva, a nosso ver, pois maior se torna a probabilidade de interrelações entre os objetos de estudos e as linhas de pesquisa. Ou seja, abre-se um leque de oportunidades.

Em seu aspecto direcional, o programa tem como principal foco “a educação básica no Nordeste brasileiro” (PPGE/UFPB, 2025), mas não se reduz a esse eixo. Outras modalidades de ensino (e de outras regiões do Brasil) também são preocupações do PPGE/UFPB, a exemplo desta própria pesquisa que se centra na educação superior.

O site oficial⁶ do programa também destaca que “Educadores e movimentos sociais da região alimentam nossa práxis e direcionam nossas intervenções, compondo uma verdadeira Escola da Paraíba que possa servir de referência aos educadores e às educadoras de todo o mundo” (PPGE, 2025, s/p); e tem como objetivo “I. analisar a problemática da educação em suas dimensões históricas, políticas, culturais e pedagógicas nos diversos contextos sociais; II. Formar pesquisadores(as) para atuarem no desenvolvimento dos conhecimentos da área; e III. Aprimorar, de forma crítica e científica, a formação de profissionais da educação” (PPGE/UFPB, 2025, s/p). Como é possível perceber com os objetivos destacados, o PPGE/UFPB tem propósitos bem coerente com a filosofia inicial do programa – que visa a formação de “pesquisadores(as)-educadores(as), comprometidos(as) com a geração e difusão do conhecimento e inovação educacional” (PPGE/UFPB, 2025). Portanto, para isso, o exercício de analisar é fundamental para diagnosticar problemas e melhorias na formação de pesquisadores(as) educadores(as), de modo a garantir o aprimoramento científico e crítico de docente e discentes da instituição.

Quanto à estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, segundo o site oficial, o compromisso é que tal estrutura seja constantemente atualizada, conforme as necessidades. Desse modo, o programa busca defender o compromisso com “a excelência acadêmica e a formação de qualidade dos discentes” (PPGE/UFPB, 2025, s/p), o que reflete a preocupação do programa, e da instituição em geral, com as transformações e demandas do meio educacional e da sociedade no Estado (também no país). Tais atualizações, geralmente, são realizadas dentro do quadriênio, que

⁶ <https://www.ce.ufpb.br/ppge>

prever reformulações curriculares e ações do/no programa e das/nas abordagens docentes a cada quatro anos. A Resolução CONSEPE nº 04/2022 é a que está em vigência atualmente e destaca que

§1º O Curso de Mestrado visa ao aprofundamento de conhecimentos sobre as práticas educativas formais e não formais desenvolvidos com crianças, jovens, adultos e idosos, demonstrado através do rigor teórico e metodológico na elaboração, apresentação e defesa, em sessão pública, de Dissertação compatível com o desenvolvimento científico da área de educação. **§2º O Curso de Doutorado** visa à produção de conhecimentos demonstrada através da investigação consubstanciada na elaboração, apresentação e defesa, em sessão pública, de uma Tese que represente contribuição original para o conhecimento na área de educação e para a temática específica (PPGE/UFPB, 2025, p. 1).

A resolução detalha, em seus parágrafos 1 e 2, os objetivos dos cursos de mestrado e doutorado do programa, cuja proposta para orientar o/a estudante é bastante válida. Assim, a estrutura curricular do mestrado e do doutorado está organizada por disciplinas obrigatórias comuns (sendo oito créditos por disciplinas) e disciplinas obrigatórias específicas por linha de pesquisa (com mínimo de onze créditos por disciplinas). Somam-se também as disciplinas de Estágio Docência (dois créditos) e as disciplinas eletivas da linha ou do programa (quatro crédito), de modo que o curso de mestrado requer um mínimo de vinte e cinco créditos e de doutorado, trinta e cinco créditos.

De acordo com a Plataforma Sucupira/ Capes, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba é avaliado com nota 4 (quatro), ponto que evidencia a relevância do programa no meio acadêmico e seu impacto na produção científica (Capes, 2025, s/p). Cabe pontuar, nesse aspecto de produção científica, que o programa em questão conta com a *Revista Temas em Educação* (RTE), criada em 1991, a qual tem como objetivo favorecer a “circulação de produções que resultem em pesquisas científicas na área da educação” (PPP/UFPB, 2025, s/p). A revista classificada com Qualis A4 é um veículo importante para a publicação e a divulgação de pesquisas científicas.

Um ponto negativo, porém, cabe ressaltar, é a ausência de uma divulgação mais ampla, acerca da existência e da abertura de submissão de estudos, dentro do próprio programa. Se houvesse maior transparência nesse quesito, a revista teria muitos requisitos para se tornar um importante veículo de publicação e de circulação do conhecimento científico de mestrando/as, doutorando/as e docentes/pesquisadores do PPGE, bem como do Brasil afora. Isso contribuiria em muitos aspectos seja para projeção da revista em questão,

seja para fomentar a produção dos/as estudantes, seja para o reconhecimento do próprio programa.

Além disso, o PPGE/UFPB oferece, geralmente, a abertura de edital semestral para seleção de discentes na categoria de ‘aluno especial’ e edital anual para seleção de estudantes pesquisadores(as) para os cursos de mestrado e Doutorado, categoria de ensino que abre oportunidade de ingresso para estudantes de todo o país, com perfis socioeconômicos e étnico-raciais diversos.

Até o dado momento em que estamos a elaborar este estudo, conforme a Secretaria de Pós-Graduação em Educação, o PPGE/UFPB conta com 220 (duzentos e vinte) estudantes de mestrado e doutorado, sendo 96 (Noventa e seis) no mestrado e 124 (cento e vinte e quatro) no doutorado. (PPGE, 2025). Esse quantitativo é referente aos/às discentes de mestrado e de doutorado na modalidade *Stricto Sensu*, o que reflete o crescimento e a consolidação do programa. Dessa maneira,

O PPPGE/UFPB tem se firmado no cenário paraibano, nordestino e nacional como uma instituição que tem contribuído com a sociedade civil e acadêmica, principalmente para a consolidação e crescimento da pós-graduação em educação, na ampliação e fortalecimento do pensamento com as bases populares e na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade (Ivo; Carvalho; Costa, 2023, p. 19).

Com base nas palavras de Ivo; *et al*, (2023), compreendemos que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba tende a desenvolver um papel fundamental no Estado em que foi criado (e influenciar em muitos aspectos Brasil afora) tanto na produção, na divulgação, na valorização, na afirmação e na consolidação do conhecimento científico nacional quanto no impacto político, econômico e social no Estado da Paraíba (PB). Portanto, desde sua criação, o PPGE/UFPB tem buscado manter-se acessível, democrático, reflexivo, crítico e atualizado. Pontos importantes para o funcionamento de um programa de educação superior.

Todavia, outros aspectos devem ser destacados: O PPGE/UFPB até muito recentemente contava com inúmeras Resoluções, que regem/orientam diversos contextos do Programa, desatualizadas. Algumas delas, sob nova coordenação, passaram por análise, alteração e renovação; outras, no entanto, seguem vigentes. Apesar de não haver uma regulamentação clara em relação ao período de validade dessas Resoluções, tendo em vista a autonomia das instituições federais e dos centros que as compõem, há documentos que estão no site oficial do programa (na aba Legislação/ Resoluções/Portaria do Concepe/MEC) com

data de origem de 2007, isto é, há mais ou menos 18 anos sem atualização oficial. Um exemplo é a Resolução nº52-2007, que tem o propósito de revogar as Resoluções nº 35/2002 e nº 08/2005. O documento de 2007 tem como finalidade dar nova “redação ao regulamento e à estrutura acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Educação” (PPGE/UFPB, 2025, s/p).

O primeiro documento que regula a concepção e a renovação de bolsas de estudo do programa que encontramos no site oficial do PPGE/UFPB data de 2005, sob nº01/20205, e veio a ser atualizado em 2018 sob a Resolução de nº01/2018 com objetivo de “regulamentar a concepção, a renovação, a suspensão e o cancelamento de bolsas de estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB, 2025, s/p). Ou seja, esse último documento não recebeu atualização oficial há sete (7) anos.

As resoluções que dispõem “sobre mudança de nível de mestrado para doutorado”, “Sobre aproveitamento de créditos optativos” e “mudança de orientador(a)” datam todas do ano de 2010 - respectivamente: Resolução nº02/2010, nº03/2010, nº04/2010. Estão há 15 anos sem modificação? Não foram encontrados documentos disponíveis no site oficial do Programa (PPGE/UFPB) que pudessem comprovar que houve atualização dessas Resoluções.

Um exemplo de Resolução que observamos ter recebido muitas atualizações é a que regula e regulamenta “os critérios para credenciamento, recredenciamento e descredenciamentos de docentes”. No ano de 2017 constam dois documentos, 2018 também dois, um nos anos de 2019, 2022 e 2023, sendo esse último o mais atualizado que consta no site.

As Resoluções que receberam atualizações no ano de 2025 foram as que tratam a respeito dos “procedimentos e normas para a apresentação de propostas de estágio pós-doutoral” e “exame de qualificação dos cursos de mestrado e de doutorado”. Já o documento que trata do regulamento geral do PPGE/UFPB (Resolução Consepe nº 54/2024) data de 2024. Acerca dos “pedidos de prorrogação de defesas de dissertações e teses”, ano de 2023. Sobre as “Normas para Apresentação de dissertações e teses para os exames de qualificação”, do ano de 2022.

Tal cenário desenha um quadro de desafios para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba porque no cenário global tudo tem se transformado muito rapidamente, um documento sem atualização por mais de cinco (5) ainda conseguiria abarcar as necessidades atuais da comunidade acadêmica? É sempre importante ressaltar que as universidades têm autonomia para delimitar prazos e regras e, portanto, também os seus programas de graduação e pós-graduação: “Art. 207. As universidades gozam

de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1998/2025).

Desse modo, o período que tornará um documento atual ou não pode ser muito relativo. O ideal é que as Resoluções fossem sempre atualizadas, mas o que tornaria tal perspectiva em uma regra? Há contextos que se atualizam quase constantemente, enquanto outros não necessitariam de reformulações em tempo hábil. Como identificar e definir? São indagações que nos fogem da orçada de formulações de respostas precisas pois demandariam não somente um estudo bibliográfico desses documentos como a utilização de mecanismos investigativos, a exemplo de entrevistas com os/as responsáveis pela idealização, formulação e renovação dessas Resoluções, o que, a priori, não é matéria de preocupação deste estudo.

Também há os desafios enfrentados por discentes e docentes que compõem o programa em questão, a exemplo da problemática em relação ao engajamento acadêmico. Para nos aprofundarmos nesse quesito, partiremos da perspectiva de quem tem vivenciado (em uma relação teoria-prática) a realidade acadêmica: os/as estudantes do programa, de modo a entender, por meio de suas respostas, captadas por um formulário, se consideram que o programa em questão promove condições ou não para o engajamento estudantil; e, se há, de que maneira isso ocorre no PPGE/UFPB.

Entretanto, antes de enveredarmos pelos dados gerados a partir do formulário submetido a mestrandos e doutorandos do PPGE/UFPB, cabe-nos entender e refletir acerca do engajamento acadêmico e da pedagogia universitária, de modo a enfatizar suas historicidades, os aspectos contextuais e a relação de cada um com a docência na educação superior.

II. ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Neste capítulo, problematizaremos engajamento acadêmico no que tange ao conceito do termo, partindo desde a conceptualização do vocábulo às nuances e polissemias que levam ao sentido emergente da categoria. Também iremos nos debruçar acerca do engajamento acadêmico dentro de uma perspectiva de uma docência mais reflexiva.

2.1. Engajamento Acadêmico: compreendendo o termo dentro de sua polissemia

De acordo com o *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (1986), a palavra ‘engajamento’ vem do verbo transitivo ‘engajar’, que, por sua vez, foi aportuguesado do francês ‘*engager*⁷’. Dessa maneira, dentre os significados para a palavra ‘engajar’ – apresentados no dicionário em questão – destaca-se o ato de “obrigar-se a serviço por engajamento”. Logo, engajamento é um ato de abrigar-se a realizar algo. Já a palavra ‘acadêmico’, trata-se de um adjetivo relativo à academia, mas também um substantivo masculino quando se refere a “membro de academia; estudante de uma universidade ou qualquer escola superior” (Bueno, 1986, p. 34-412). Assim, engajamento acadêmico (junção do subst. engajamento + adj. acadêmico) diz respeito, de modo geral, ao ato de esforçar-se academicamente e/ou na academia universitária. Todavia, o conceito engajamento acadêmico, tal como estamos a analisar, nesta pesquisa, não surgiu na língua portuguesa, muito menos no Brasil.

Em seu processo histórico, conforme Martins; Ribeiro (2017), o conceito de engajamento surgiu na década de 1930 (do inglês *engagement*,) abordado pela primeira vez nos estudos Ralph Tyler⁸. Conforme o *Oxford Learner’s Dictionaries*, *engagement*, do inglês, significa *an agreement to marry somebody* [noivado/ casar-se com alguém], mas também *an arrangement to do something at a particular time* [fazer algo em horário específico/ compromisso]). Então, na língua inglesa, engajamento significa compromisso [que pode ser com alguém “noivado” ou tarefa]. O Estudo de Tyler referia-se mais especificamente à noção

⁷ Conforme o dicionário online *Oxford*, a palavra engajamento (*engagement*) significa: 1 - *an agreement to marry somebody / engagement (to somebody)*. Está, portanto, nesse primeiro momento relacionado a unir-se a alguém. Noivado/casamento. 2 – *arrangement to do something at particular time, especially*. E também está ligado ao sentido de trabalho (*job*) e compromisso (*commitment*). Dessa maneira, *engagement* infere para o ato de comprometer-se com algo, no contexto em que estamos analisando esse “algo” seria os estudos. (Oxford Learner’s Dictionaries, 2025).

⁸ Ralph Winfred Tyler (1902-1994), educador americano. Considerado um grande pensador da Educação, em especial no que concerne o desenvolvimento do currículo escolar.

de tempo em que o/a estudante geralmente se dedica a uma determinada tarefa acadêmica (Kuh, 2005), aproximando-se do significado de realizar um compromisso, fazer algo em um tempo estipulado.

Nesse contexto, *engagement* remete também ao significado do verbo ‘engajar’, destacado do dicionário no primeiro parágrafo deste capítulo, como ato de esforçar-se a realizar uma ação. Esse algo é, neste aspecto, a tarefa acadêmica e o esforço, é, claramente, a fração de tempo que o/a discente se dedica estudando e/ou realizando as atividades acadêmicas.

Conforme Coates (2006), engajamento é, em sua essência, um termo largamente amplo, visto que tende a abarcar tanto as características tipicamente acadêmicas como as não acadêmicas. E envolvem, por meio de diversas maneiras, a aprendizagem / aprimoramento dos/das estudantes. O significado da palavra engajamento, portanto, não se reduz somente ao contexto acadêmico. Trata-se de um vocabulário cuja significação pode ser atribuída em várias situações, mas o sentido geralmente dialoga entre si.

Um exemplo é que tanto dentro do universo da academia quanto em espaços comuns, a palavra engajamento está atrelada à ideia (ou à compreensão) de esforçar-se a realizar alguma coisa. De motivar-se a fazer algo. Realizar uma ação em prol de um determinado objetivo. Por exemplo: quando trouxemos a palavra *engagement*, destacamos que o dicionário de *Oxford* tanto liga o seu significado ao ato *de tornar-se noivo* de alguém quanto ao *de esforçar-se a realizar um compromisso*. Nesse sentido, a polissemia em relação ao vocábulo engajamento ultrapassa as fronteiras de uma compreensão única, de modo que pode ser utilizado

nos mais diferentes contextos e nas mais diferentes áreas do conhecimento, o vocábulo *engagement* revela-se, num primeiro momento, portador de uma multiplicidade de significados cuja abrangência e complexidade impossibilitam ou, no mínimo, dificulta, as tentativas de estabelecimento de um conceito único capaz de congrega, em uma simples definição, os inúmeros aspectos que o compõem (Vitória; Casartelli; *et al.*, 2018, p. 263).

Ampla, polissêmica, a palavra em questão é bastante elástica, adaptável. O vocábulo se encaixa em diferentes perspectivas, contextos e situações. Tanto pode significar o ato de se tornar noivo de alguém, assumir um compromisso importante no trabalho, quanto o ato de dedicar tempo e esforço em uma atividade acadêmica. Um sentido, no entanto, liga tudo isso: o a da ação. Isto é, engajamento, em larga escala, quer dizer agir em propósito de. Realizar uma ação em prol de.

Por oferecer amplas possibilidades de uso, encaixar-se em diferentes contextos, entre os/as pesquisadores/as há certa dificuldade para se chegar a um consenso definitivo acerca do significado. Por isso, não raro, é possível encontrarmos uma variedade de sentidos aplicados ao vocábulo engajamento nas pesquisas nacionais. Há estudos múltiplos, em diversos níveis do ensino, que buscam compreender o engajamento acadêmico/estudantil/escolar dentro de seus sistemas, cada um deles aplicando uma visão específica; porém, a ação, o sentido de realizar algo, contribui para o diálogo entre essas pesquisas.

No geral, o que visa à especificação do engajamento é a palavra seguinte. Ou seja, é o vocábulo que está acompanhando o primeiro termo. Um exemplo: se alguém quer escrever sobre o tema na educação superior, geralmente utiliza-se a expressão engajamento acadêmico. Sobre a educação básica, engajamento escolar; sobre o ensino em geral, engajamento estudantil. Substitui-se, portanto, o termo que segue a palavra engajamento por um sinônimo, a depender, dentro do contexto educacional, do nível de educação que o/a pesquisador(a) quer problematizar.

É o que temos observado no material teórico ao qual tivemos acesso. Uma amostra que podemos destacar é o estudo de Pereira; Valle; *et al.*⁹, (2015), no qual os autores se preocuparam em analisar o engajamento na escola básica, com alunos do 6º ao 9º ano. No estudo, eles utilizam o termo engajamento escolar, especificando se tratar de uma pesquisa centrada na educação básico. A expressão engajamento estudantil, por sua vez, amplia muito mais as possibilidades, englobando os diferentes níveis de ensino; apesar de também ser uma das formas de analisar o fenômeno na educação superior.

Coates (2005) também defende em seu estudo¹⁰ a compreensão de engajamento como um vocábulo bastante polissêmico, destacando, sobretudo, a versatilidade do termo. O engajamento, por esse viés, não é somente carregado de significados, pode apresentar também diferentes tipos. Trata-se de uma palavra, portanto, maleável, quiçá de sentidos elásticos, que, “dessa forma, em face dessa polissemia, que caracteriza a palavra em foco, percebe-se a existência de diferentes tipos de *engagement* (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional, etc)” (Vitória; Casartelli, *et al.*, 2018, p. 263). Ou seja, a versatilidade do vocábulo engajamento promove diversos desafios. E cada tipo desses tem complexidade o suficiente para movimentar muitas discussões entre os pesquisadores.

⁹ Escala de engajamento escolar: análise de características psicométricas (2015).

¹⁰ O valor do envolvimento do aluno para a garantia da qualidade do ensino superior (2006). (Tradução nossa, ver título original nas referências).

São tipos de engajamentos que podem ser analisados separadamente, tendo em vista a abrangência e a complexidade que cada um deles possui. É justamente a abordagem que estamos seguindo nesta pesquisa. Isto é, centrando-se em um tipo específico de engajamento, o acadêmico; apesar de termos a compreensão também que muitos desses tipos se conectam entre si. Por exemplo: para entendermos a complexidade do engajamento acadêmico é preciso levar em consideração não somente os fatores próprios do cotidiano universitário, mas também outras questões que fazem parte dos engajamentos pessoal, social, profissional e identitário das pessoas (estudantes, no caso do público-alvo da pesquisa). Entretanto, o foco e o interesse de nosso estudo continuam a ser o engajamento acadêmico, apesar de outros tipos estarem intrínsecos. Destarte, o caráter polissêmico do termo engajamento ao mesmo tempo em que dificulta delimitações mais precisas, permite maior probabilidade de diálogo entre áreas comuns e campos de conhecimentos diferentes.

Após o surgimento da discussão em torno do engajamento acadêmico na década de 1930, o tema foi sendo retomado e começou a ganhar força nas décadas de 1940 e 1950, e, segundo Pace (1984), na década de 1970, o conceito de engajamento foi aprimorado, período em que também foi incluída a questão da qualidade do esforço. A partir desse ponto, tem-se uma ampliação em relação ao que até então se compreendia por engajamento acadêmico. Para além do entendimento de engajamento como uma ação para realizar algo e de significado polissêmico, passou-se a refletir também acerca da qualidade do esforço e não somente em relação à quantidade de tempo (ação) que o/a estudante dedica para realizar uma tarefa. Isto é, a necessidade de compreender a qualidade dessa dedicação, para esses novos pesquisadores, seria mais importante que se concentrarem na quantidade do tempo gastado unicamente.

Na década de 1980, essa preocupação em relação à qualidade é reacendida e, conforme Martins e Ribeiro (2017, p. 226), foi posteriormente “retomada por Astin (1984) com a teoria do envolvimento – incluindo questões de dimensões psicológicas e comportamentais sobre o tempo, apresentado no conceito de envolvimento do estudante”. O comportamento e as dimensões psicológicas do(a) discente passaram então a ocupar relevância nas pesquisas de Astin (1984), ampliando ainda mais a complexidade acerca do fenômeno engajamento, uma vez que buscava-se compreender a subjetividade do indivíduo; isto é, entender, dentre outros interesses, até que ponto o psicológico e o comportamento do(a) aluno(a) contribuem (e/ou interferem) no seu processo de aquisição do conhecimento.

Ou seja, até década de 1970, compreendia-se o engajamento acadêmico pelo prisma da ação (ato de realizar algo), de seu caráter multifacetado (os diferentes tipos) e da escala de tempo (quantidade de horas/dias/meses/anos dedicados). Características já fortemente

centradas no/na estudante, mas dentro de um viés quantitativo, produtivista, externo. Entre as décadas de 1970 e 1980, esse modo de entendimento começa a mudar porque não era mais suficiente para abarcar a dimensão do fenômeno engajamento acadêmico, adicionando outros vieses para serem problematizados: o comportamento e o psicológico.

O psicológico passa a ser compreendido como um importante fator no processo de engajar-se nos estudos. Porque, além de outros quesitos, as dimensões psicológicas impactam diretamente no comportamento do/da discente (Astin, 1984), o que pode contribuir tanto no interesse para os estudos (aprimorando a sua dedicação) quanto pode promover um movimento contrário: causar a falta de disposição, desmotivação. Esses aspectos também impactam (e são impactados pela) a autoestima, tendo em vista que, desenvolver uma autoestima ou baixa autoestima vai fazer uma diferença significativa não somente para a aquisição do conhecimento, mas em toda a performance do/da estudante tanto na educação superior quanto em outros níveis de ensino (Galand; Bourgeois, 2011). Nesse aspecto, a autoestima vem a ser uma poderosa ferramenta que os/as estudantes podem contar durante o processo formativo, quando positiva. Quando negativa, isto é, quando se trata de uma baixa autoestima, o psicológico também pode ser afetado e o/a discente pode ter elevados níveis de dificuldades durante a sua formação. Em outras palavras, “a autoestima é o sal da vida¹¹”, como bem definiu Ivan Gontcharóv (1812-1891).

A autoestima é um fator que tende a desenvolver um papel mais importante do que podemos supor na vida acadêmica da/do estudante: pode ser um divisor de água fundamental entre o engajar-se e o desengajamento (Galand; Bourgeois, 2011). Para isso é primordial que o psicológico seja trabalhado de uma maneira que viabilize o prazer pelo aprendizado e a sensação de pertencimento no/na discente, tendo em vista que se trata de um sistema que movimenta as emoções e as motivações desse/a aluno/a, encorajando-o/a ou desencorajando-o/a à dedicação. Por isso,

Desenvolver e possuir autoconhecimento de sucesso na área escolar (universitária) é uma condição favorável para esforçar-se em situações de aprendizagem e desempenho. Ou seja, o fato de se ver como um bom aluno e projetar-se no futuro, com o objetivo de vencer, pode influenciar o sucesso escolar/acadêmico ao agir sobre o desenvolvimento do aluno na tarefa e em sua perseverança. Com igual competência, para melhorar o desempenho, naquilo que o aluno

¹¹ A célebre frase está contida no romance *Oblómov*, publicado pela primeira vez em 1859. Ivan Gontcharóv foi um escritor russo importante, anterior a Dostoiévski e Tolstói. Além de romances, o autor escreveu ensaios críticos, livros de memória e um relato de viagem. No Brasil, seu romance *Oblómov* (obra-prima do autor) é publicado pela Companhia da Letras, com tradução de Rubens Figueiredo.

acredita ser capaz de fazer, parece tão importante quanto competências que ele de fato possui (Galand; Bourgeois, 2011, p. 18).

Desenvolver habilidades em determinada área escolar/acadêmica, como bem expõem os autores da citação, em muito contribui não somente para o próprio processo de autoconhecimento e autoestima do/da estudante, mas também se criam as condições favoráveis à aprendizagem e, conseqüentemente, à promoção de melhor desempenho. Isto é, uma vez que o/a discente identifica as suas habilidades, poderá passar a se reconhecer naquele meio, o que provavelmente pode lhe oferecer melhor desenvoltura na aquisição/aprimoramento do conhecimento. E quando seguro/a desses elementos, o/a discente passa então a ter perspectiva, projeções de futuro. (Galand; Bourgeois, 2011) Em outras palavras, quanto mais engajado/a o/a estudante estiver no ambiente educacional, melhor tende a ser a sua motivação e, conseqüentemente, melhor tenderá a desenvolver seus compromissos.

Depois de difundida a dimensão psicológica como um dos fatores do engajamento acadêmico, nas décadas de 1970 e 1980, outro viés passou a despertar alerta nos/nas pesquisadores/as na década de 1990: a instituição de ensino (Martins; Ribeiro, 2017). Até o final da década de 1980, o foco para se estudar o engajamento acadêmico estava no/na estudante. Priorizavam os aspectos mais ligados à condição do/da discente. Ou seja, o/a aluno(a) era compreendido(a) como principal responsável pela existência ou ausência do engajamento (Pace, 1984). As instituições de educação superior (IES) não deixavam de ser consideradas também no processo, porém não recebiam delimitações das atribuições que lhes cabiam para que de fato o engajamento acadêmico viesse a acontecer. Conforme avanços nos estudos, nas décadas finais do século XX, os/as pesquisadores/as passaram a observar que, para haver engajamento, outros elementos (que não só o aluno e sua dimensão psicológica) precisariam ser fortemente considerados, destacando o papel essencial que as instituições têm a desenvolver. Tal questão mudou muitos dos aspectos do que até então eram defendidos a respeito do engajamento dos/das estudantes.

As IES a partir desse ponto não eram apenas mencionadas, mas estudadas. Seu papel como instituição tinha e continua a ter enorme relevância, e seu impacto no bem-estar dos/das discentes é bastante significativo. Então, a temática passou a ser rediscutida, novos apontamentos foram trazidos à tona, aprimorando, assim, mais uma vez o conceito de engajamento acadêmico (Silva; Ribeiro, 2020). Martins e Ribeiro (2017) afirmam que:

Nos anos 90, outra vertente sobre engajamento chamou atenção dos pesquisadores, apontando que o engajamento está relacionado com as

maneiras pelas quais as instituições alocam seus recursos e organizam os seus currículos. Essas maneiras devem oportunizar diferentes estratégias para desenvolver a aprendizagem do estudante (Martins; Ribeiro, 2017, p. 226).

Os autores se referem às muitas das pesquisas realizadas por diversos estudiosos estrangeiros que se preocuparam a (re)discutir e a (re)problematizar a temática na década de 1990. Para esses autores, as instituições de ensino têm o papel de desenvolver e ofertar serviços que tenham por objetivo encorajar a participação efetiva dos estudantes em tarefas e atividades significativamente relacionadas à persistência, satisfação, aprendizagem e conclusão do curso (Kuh, 2001; Hu, 2002; Kuh, 2005). Nesse sentido, o espaço educacional tem grande participação no engajamento ou desengajamento dos/das estudantes durante o período formação/ aprimoramento de seus estudos, visto que quando se há um apoio institucional, as chances de haver uma integração, por parte do/da discente, na vivência acadêmica/estudantil, podem ser muito maior (Pineda-Báez; *et al.*, 2014), onde um dos papéis das instituições de ensino é “promover níveis mais elevados e diversificados de atividades, considerando as estratégias de adaptação e/ou reconhecer as condições de origem dos estudantes e dos contextos que estão inseridos” (Silva; Ribeiro, 2020, p.56); como também promover oportunidades, no caso da graduação e da pós-graduação, de experiências no ensino, na pesquisa e na extensão; além de oportunizar ferramentas que possam viabilizar a permanência do/da discente no curso/programa escolhido.

Nos anos 2000, as implicações sobre o engajamento acadêmico foram retomadas e aprofundadas (Vitória; *et al.*, 2018), assumindo papéis mais amplos, a exemplo da ideia de que tal processo é muito maior que a simples compreensão do envolvimento do estudante ou de sua participação nas tarefas propostas durante seu processo formativo/ de aprimoramento; trata-se, também, de uma relação muito mais complexa entre o aluno e seu sentimento de pertencimento à instituição de ensino escolhida (Harper; Quayle, 2009). Ou seja, os estudos que, na década de 1990, apontavam uma participação das instituições na promoção do engajamento estudantil, passam a ser amplamente ponderados e aceitos nos anos 2000 com uma compreensão sobre o peso efetivo das EIS no processo.

A ideia de estudante-instituição, que, podemos denominar “relação de mão dupla”, foi um importante passo para que pesquisadores comessem a compreender melhor a complexidade do processo de engajamento. Na revisão da literatura internacional acerca da

temática em questão, Martins e Ribeiro (2017¹²) puderam observar que as pesquisas, as quais tiveram acesso, estavam bastante aprofundadas nessa linha de raciocínio, isto é, sobre o papel das IES no engajamento dos/das discentes.

De acordo com Silva e Ribeiro (2020), “a relação com o sucesso acadêmico, os modelos de avaliação e as práticas institucionais” apontam, na perspectiva do engajamento acadêmico, para, pelo menos, dois enfoques: “o primeiro, sob a ótica dos estudantes, e o segundo, conforme perspectiva da instituição de ensino” (Silva; Ribeiro, 2020, p. 55). Sob esse prisma, a instituição não era mais uma simples representação, pelo contrário: impactava diretamente na experiência acadêmica do/da estudante, visto que

A dimensão formativa do ensino superior exige uma pedagogia que articule as diferentes práticas acadêmicas a referenciais epistemológicos, ético-políticos, socioculturais e didáticos que permitam a estruturação de oportunidades educacionais às/aos estudantes no marco de uma concepção crítica de aprendizagem conforme finalidades próprias desse nível de ensino, especialmente em um cenário de profundas transformações sociais que impactam diretamente no modo como as instituições se definem e se comportam diante de exigências diversas (Severo; *et al.*, 2020, p. 4).

É fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam uma vivência educacional articulada com a pluralidade, capaz de levar em consideração os diferentes referenciais sejam de ordens epistemológicas e didáticas, sejam socioculturais, ético-políticas, entre outros. Nesse cenário, “além de uma boa infraestrutura, metodologia avaliativa e processos didáticos fornecidos pela IES, se faz necessário aferir se as experiências vivenciadas no ambiente acadêmico promovem sentimento de satisfação acadêmica” (Severo, *et al.*, 2023, p. 3-4); uma vez que engajamento acadêmico, na atualidade, se compõe a partir desses diversos aspectos, por exemplo.

As instituições de ensino, especialmente as de educação superior, necessitam de cada vez mais incorporar um sentido social, e, assim, exercerem o papel de comprometimento da democratização do saber, que, por sua vez, promove a justiça social ao passo em que tende a deslocar narrativas homogêneas e colonizadoras (Santos, 2010; Severo, *et al.*, 2020). Uma vez que “uma universidade engajada com a transformação da sociedade é, em si, um espaço em que a sociedade plural se vê representada em pautas afirmativas e cidadãs, onde seus saberes se articulam ao processo de desvelamento crítico e consolidação dos sistemas democráticos”

¹² *Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação* (2017).

(Severo, *et al.*, 2020). Em outras palavras: universidade engajada, discentes engajados/as também.

Para Coates (2005); Martins e Ribeiro (2017, p. 225), a ideia central do engajamento acadêmico é considerar “a aprendizagem do aluno, o ambiente da instituição, os recursos aplicados na aprendizagem e os professores, mantendo o foco no estudante e no ambiente ao qual o mesmo está vinculado”. Trata-se, em outros aspectos, da relação aluno-instituição, e nesse *duo* centralizam-se os diversos elementos que direta, e indiretamente, influenciam todo o percurso formativo do/da estudante.

Para Severo; *et al.*, (2020/2023), precisamente no estudo *Desafios ao engajamento acadêmico no ensino superior: uma análise a partir da avaliação discente*, o termo engajamento acadêmico também é composto principalmente por “duas vertentes distintas e indissociáveis: a primeira, centrada no aluno; a segunda, centrada nas instituições de ensino”. Ou seja, há uma reafirmação da relação dupla, *duo*, entre discente e instituição, que, apesar de diferentes, são, nas palavras dos autores, inerentes. Dessa forma, podemos compreender que o termo em questão vai além da simples definição, exerce, também, um conjunto de cooperações entre sujeito e instituição, sujeito e outros sujeitos, sujeito e aspectos políticos, sociais, culturais, entre outros.

Dessa maneira, por tratar-se de uma temática bastante ampla (polissêmica), engajamento acadêmico tem sido objeto de abordagens científicas que ora dialogam, ora divergem. Alguns estudos, sobretudo os mais recentes, têm buscado dialogar entre si, tendo em vista, dentro de outros aspectos, a tentativa de uma definição mais robusta acerca do assunto em questão, porque a diversidade de interpretação acerca do engajamento acadêmico, ao mesmo tempo em que se torna um terreno fértil à pesquisa, tende a contribuir para a subjetividade, deixando de lado algo mais delimitado quanto à especificação.

Nesse aspecto, Silva e Ribeiro (2020, p.55) salientam que “engajamento diz respeito às vivências e comportamentos do estudante ao longo do período em que está cursando o ensino superior”; Coffferri; *et al.*, (2020) concordam com Vitória (2018) ao reafirmarem que “o engajamento acadêmico acontece a partir dos interesses e dos objetivos que cada estudante tem durante a sua trajetória formativa”; e Cícera Santos (2022, p. 21), afirma que o engajamento é visto [no ensino superior] sob “a perspectiva de permanência e êxito na formação universitária, buscando características que sinalizem o envolvimento dos/as estudantes em suas experiências de aprendizagem”. Isto é, Silva e Ribeiro, Coffferri; *et al* e Cícera Santos também defendem essa relação estudante-instituição durante o processo de

aprendizagem, anteriormente apresentada por Coates (2005), Martins e Ribeiro (2017) e reafirmado e criticamente problematizado por Severo; *et al.*, (2020).

Desse modo, engajamento acadêmico refere-se, dentre outros fatores, especialmente à relação aluno-instituição e, a partir desses dois polos (distintos, porém indissociáveis, como salientou Severo; *et al.*, 2020; 2023) fatores diversos tendem a convergir (ou não) para o processo de ensino-aprendizagem do sujeito, que, consequentemente, vai contribuir para a sua permanência (ou não) na universidade. Para isso, um conjunto de elementos externos e internos tende a compor a trajetória acadêmica dos estudantes de modo que tal experiência, durante o percurso, venha a ser positiva ou negativa a depender de sua experiência.

Os elementos internos e externos os quais nos referimos são bastante diversificados, desde questões próprias do sujeito (como por exemplo, dificuldades com a pressão psicológica, dificuldades pessoais de aprendizagem, dificuldade em conciliar mais de uma tarefa, dificuldade de concentração, pouca habilidade de abstração, etc.) até elementos que não são de domínios do/da estudante, mas são capazes de influenciar quase sempre o seu desempenho ou a falta dele (de ordem interpessoal, institucional, docente, familiar entre outros), como bem exemplificou Severo; *et al.*, (2020) no estudo em que buscou refletir sobre os aspectos valorativos da experiência estudantil sob a perspectiva dos próprios estudantes.

Esses aspectos podem modificar consideravelmente a experiência do/da aluno/a em sala de aula, ocasionando no engajamento (se forem positivos) ou no desengajamento (se forem negativos), tendo em vista que o engajamento acadêmico envolve, pelo menos, três dimensões (Skinner;1 *et al.*, 2009; Charlot, 2005; Mutisya; Dinga; Kinal, 2019): “há consonância entre os teóricos de que o engajamento acadêmico envolve, no mínimo, essas três dimensões fundamentais, a saber: a) a dimensão afetiva; b) a dimensão cognitiva; c) a dimensão comportamental” (Vitória; *et al.*, 2018, p. 264). Essas dimensões, conforme os autores, exercem forte influência em todo o período educacional do/da discente uma vez que se trata de fatores muito ligados aos sujeitos envolvidos.

A dimensão afetiva, por exemplo, está contida na vontade. Na vontade de aprender, na motivação de continuar adquirindo conhecimento, no desejo e nas aspirações pessoais, bem como no processo de identificação com a instituição, nas relações interpessoais, entre outros. A dimensão psicológica, por sua vez, está ligada às habilidades que o/a aluno/a possui e/ou desenvolve para melhor aquisição do conhecimento. Está ligada ao intelecto, à capacidade de aprender. Já a dimensão comportamental liga-se às ações que o/a discente tende a desenvolver no dia a dia em sala de aula: pontualidade, assiduidade, compromisso com a realização e entrega de tarefas (Skinner; *et al.*, 2009; Charlot, 2005; Mutisya; Dinga; Kinal, 2019; Vitória;

et al., 2018). No entanto, é preciso pontuar que, nessa perspectiva, de acordo com Vitória; *et al.*, (2018), as instituições de ensino correm o risco de centrarem-se muito mais na dimensão cognitiva, deixando as demais dimensões em segundo plano.

Tal fator, para Severo; *et al.*, (2023), torna-se um sinal importante de alerta, pois,

Ao enfatizar apenas na dimensão cognitiva, corre-se o risco de provocar apatia, repulsa e tédio nos/as estudantes com o cotidiano institucional construído na relação com seus espaços, tempos, sujeitos (dimensão afetiva), que são elementos relevantes para o engajamento (Severo; *et al.*, 2023, p. 5).

O ideal é que as três dimensões estejam proporcionadas e sejam compreendidas com igual importância. Quando se prioriza uma, em detrimento das outras, o engajamento torna-se escasso, quando não inexistente. E a maneira como isso se dá, ou deixa de acontecer, pode impactar diretamente na experiência acadêmica dos/das estudantes, contribuindo na compreensão das IES como um lugar ou não-lugar de pertencimento (Kampff; *et al.*, 2018; Severo; *et al.*, 2023). A ideia de lugar que está sendo discutida aqui é no sentido antropológico, proposta por Augé (2010; 2012) como um espaço capaz de proporcionar uma relação identitária, histórica e relacional, defendida tanto por Kampff; *et al.*, (2018) quanto por Severo; *et al.*, (2023). Também acreditamos nessa perspectiva de que em um ambiente no qual o/a estudante consiga ter uma conexão maior, a possibilidade de criação de vínculos torna-se mais abrangente; contrapondo-se ao sentido de não-lugar, espaço no qual o sentimento de pertencimento não ocorre.

Nesse sentido, as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental são importantes fios condutores que podem auxiliar na mobilização dos sujeitos, na identificação com o ambiente acadêmico e com as questões educacionais de modo geral. Quando são implementadas de forma eficiente, podem tornar o espaço da universidade, da escola (ou de qualquer outro espaço que o/a estudante frequente) mais propenso ao engajamento porque esse(a) aluno(a) provavelmente estará mais concentrado(a), mais dedicado(a) e, também, mais inserido(a). Ou seja, o/a estudante não estará somente frequentando o meio (o espaço), ele(a) passa a integrar-se ao espaço, a fazer parte do meio; afinal,

Para que haja um engajamento efetivo dos estudantes, essas três dimensões devem atuar de forma enérgica e ser mobilizadas nos sujeitos em mesmo grau de intensidade e relevância, pois a dimensão afetiva, apesar de ser o elemento propulsor da ação, não possibilita o engajamento acadêmico sem a dimensão cognitiva (o trabalho intelectual) e a dimensão comportamental (as ações, as atitudes). Um

estudante motivado nem sempre significa um estudante engajado (Vitória; *et al.*, 2018, p. 265).

Em outras palavras, uma dimensão depende de outra para promover uma experiência acadêmica significativa para o/a estudante porque, apesar de a motivação ser parte essencial para o engajamento acadêmico, estar (ou sentir-se) motivado(a), como nos lembram os autores, não significa estar engajado(a). E uma vez não engajado(a) será consideravelmente difícil doar-se à realização das tarefas, integrar-se à sala de aula e pertencer à instituição. Um(a) estudante desengajado(a) é o retrato de que ou a educação, em seu aspecto mais geral, fracassou, ou estamos nós, discentes, fracassando enquanto indivíduo famintos por conhecimento.

Pensando na complexidade do próprio sentido de engajamento acadêmico, algumas delas expostas ao decorrer deste tópico, decidimos elaborar uma tabela com o objetivo de sintetizar algumas questões que dizem respeito a aspectos que fazem parte do engajamento ou são elementos que, de algum modo, contribuem para o seu surgimento:

Tabela 5. Alguns aspectos do engajamento acadêmico

Dedicacional	Tempo de estudo em sala de aula / centralização no/na aluno/a.
Polissêmico	Diversos tipos: acadêmico, pessoal, profissional, relacional etc.
Motivacional	Centrado na motivação do/a discente. Para engajar é preciso haver motivação.
Relação dual	Descentralização do/a discente. A instituição também desenvolve importante papel em todo o processo. Relação aluno-instituição.
Dimensional	No mínimo três: dimensão afetiva, psicológica e comportamental.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Esses aspectos, destacados na tabela 5, ilustram um pouco da complexidade do engajamento acadêmico, porque todos eles fazem parte da composição da experiência educacional do/da discente. Não são, portanto, o todo. Cada aspecto desses (dedicação, polissemia, motivação, relação dual, dimensão) nos auxilia na compreensão dos diversos elementos que compõem (ou são condições para) o engajamento. Portanto, não são termos sinônimos, isto é, motivação, por exemplo, não é sinônimo de engajamento, mas, sim, elemento que faz parte do ato de engajar-se. E viver motivado(a), por exemplo, não quer dizer também estar engajado(a), como nos lembram Vitória; *et al.*, (2018); porém, não há como haver engajamento se não existir a motivação.

Assim sendo, engajamento acadêmico é um processo que consiste na identificação e no sentido de pertencimento do estudante em relação às IES, bem como na satisfação em relação às suas experiências educativas, coletivas e individuais. Portanto, produto da relação aluno(a)-instituição e da interação entre estar motivado e o desempenho de uma aprendizagem ativa e satisfatória.

2.2 Engajamento Acadêmico: por uma docência universitária reflexiva

A priori, para se oferecer uma prática pedagógica reflexiva (seja na educação básica, seja na educação superior), é fundamental que a instituição de ensino e o corpo docente sejam também reflexivos (Alarcão, 2011). Nessa perspectiva, sem essa correlação, parece-nos que não há (ou há muito pouca) possibilidade de desenvolver uma educação que dialogue com a perspectiva reflexiva. Mas o que é uma prática docente reflexiva?

Segundo Alarcão (2011), com base em Schön (1983), uma prática docente reflexiva é aquela que é “produto de uma mistura integrada de ciência e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença” (Schön, 1983, *apud* Alarcão, 2011, p. 44). Ou seja, é um fazer pedagógico no qual a objetividade e a subjetividade traçam fronteiras mui tênues e, por fim, se entrelaçam, unindo ciência (objetiva) e arte (subjetiva) em prol de algo maior: uma educação que integra, que é crítica, que eleva a reflexão dos sujeitos no contexto envolvidos.

Uma prática docente mais reflexiva na educação superior requer uma abordagem, portanto, para além do conhecimento dos aparatos metodológicos e do domínio científico de uma área de atuação. Requer também um(a) docente sobretudo consciente do seu papel de formador(a), cuja capacidade de reflexão seja criativa. E, apesar da rigidez que compõe o cenário acadêmico, que esse(a) professor(a) consiga ser flexível em sua prática, capaz de acolher ao invés de reprimir. Porque

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações, tantas vezes incertas e, imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão, 2011, p. 44).

Em outras palavras, a prática docente reflexiva se afasta consideravelmente de uma abordagem bancária (Freire, 1968), que visa o depósito de informações ao invés de instigar à aprendizagem, à criticidade, à reflexividade dos/das estudantes. O ensino reflexivo requer práticas contextualizadas, que levem em consideração a realidade também do/da discente, que requer alternativas que viabilizem uma aprendizagem significativa, baseada na ciência, mas também na subjetividade do universo artístico. Requer professores e instituições reflexivos. No ensino superior, no entanto, tais cenários são mais complexos do que podemos supor.

A docência universitária, vale destacar, não é linear. Pelo contrário, é heterogênea e complexa. Muitas são as camadas que fazem parte do contexto das IES, e ser docente nesse espaço é também estar convivendo com desafios diários que, muitas das vezes, extrapolam a formação que esse(a) professor(a) teve ao longo de sua carreira; visto que

A prática docente no ensino superior, no contexto da universidade brasileira, apresenta-se como um tema profundamente complexo e repleto de variantes que exercem influência na forma como a mesma é vivenciada. O docente, embora seja, junto ao aluno, uma figura essencial no processo de aprendizagem, ainda não recebe durante sua qualificação o necessário incentivo a uma formação pedagógica mais completa, independente de títulos acadêmicos (Ribeiro; Alencar, 2016, p. 63).

A formação de professor(a) não se dá por terminada ao se concluir um curso de graduação e/ou de pós-graduação. É uma formação contínua que se alimenta da ciência e da reflexão que fazemos a partir do contato com o conhecimento científico e do exercício pedagógico. Isto é, da práxis docente (Pimenta, 1998). O diálogo entre a teoria e a prática na educação superior deve ser tomado como fator importante à docência universitária, tendo em vista que a formação de professores(a) pesquisadores(as) é um elemento central nesse nível de ensino. É importante lembrar que esse processo deve se dar por vias críticas, embasadas e reflexivas, de modo que viabilize não somente a satisfação dos alunos, mas também dos(as) professores(as). Para isso, a instituição de ensino precisa também desenvolver seu papel, sendo reflexiva, em especial às universidades, pois

O ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade (Pimenta; Almeida, 2009, p. 18).

As instituições de educação superior desenvolvem um papel de grande relevância no país no qual está situada, visto que movimenta toda uma construção científica que respalda, em (e por) diversos aspectos, no comportamento da economia, da política e, sobretudo, da sociedade. Tem, como afirmam Pimenta e Almeida (2009), a função de contribuir na construção social. E para que essa contribuição na construção da sociedade aconteça, requer das universidades bastante saber (e fazer) científico, perspectivas contextuais atualizadas e reflexivas e, especialmente, muitas problematizações acerca de questões externas e acerca da própria configuração acadêmica. Nesse quesito, as universidades são bastante frutíferas, uma vez que são instituições que não só permitem o debate acerca de sua própria função, objetivos e ações como também incentivam pesquisadores e afins a criticarem suas falhas e apontarem caminhos para possíveis melhorias:

A universidade, aliás, é, talvez, a única instituição que pode sobreviver apenas se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma. Se a universidade pede aos seus participantes que cale, ela está se condenando ao silêncio, isto é à morte, pois seu destino é falar. [...] E é a partir da ideia sempre renovada de universidade que julgamos as universidades concretas e sugerimos mudanças. De outro modo, compactuamos com equívocos e erros e acabamos, nós próprios, praticando equívocos e erros (Santos, 1997, p. 17).

Ou seja, a universidade sobrevive da (e para a) crítica, da (e para a) análise (Dias-Sobrinho, 2021). Em outras palavras, a universidade alimenta-se da cientificidade e, ao mesmo tempo, produz ciência. O saber científico é uma das molas que impulsionam as universidades. Alimentar-se de pesquisas, produzir pesquisas e compartilhar pesquisas contribui para que as IES tenham esse caráter de elemento importante na construção da sociedade, mas também na (re)formulação de sua própria configuração. É nesse contexto de críticas e debates que as universidades têm mais chance tanto de adaptarem-se às grandes mudanças do/no século quanto de tornarem-se menos elitistas, mais participativa, mais reflexiva; portanto, menos excludentes. Desse modo,

Historicamente, as universidades foram se constituindo como uma importante força organizadora da vida cultural e produtiva da sociedade, assumindo um papel institucional vinculado à produção, difusão do conhecimento científico e à formação de pessoas para complexos âmbitos de trabalho que, ao longo do tempo, ajudaram a construir profissões reconhecidas socialmente, conforme interesses políticos e econômicos acionados em cada contexto (Severo; *et al.*, 2020, p.3).

Dentre essas profissões socialmente reconhecidas está a da docência, que se desenvolve na (e para a) universidade. Isto é, a universidade oferece a formação de professores para outros campos educacionais e para o próprio campo universitário – é o que ocorre com os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), que apesar dos desafios sempre foi, e continua a ser, uma referência no país.

A educação universitária agrupa variados contextos complexos, e desafios aumentam e retraem, dentro do contexto brasileiro, conforme influências políticas e econômicas, de modo que a regulamentação econômica da educação superior seja, na maioria das vezes, instável; contribuindo também no enquadramento do ensino e da ciência como mercadorias, ponto que muito agrada a visão predatória de uma rede de negócios país afora. Somam-se a isso a desvalorização das IES, os aligeiramentos e desqualificação dos cursos (Mancebo; *et al.*, 2018; Severo; *et al.*, 2020), entre outros. Nesse contexto, a transformação nas/das universidades é fundamental, de modo que sejam defendidos modelos organizacionais e pedagógicos mais eficazes (Severo; *et al.*, 2020) e, também, mais reflexivos. E em uma universidade reflexiva, a probabilidade de o corpo docente também tornar-se reflexivo é muito maior, em comparação ao exemplo de um espaço não reflexivo.

Dessa maneira, a defesa da importância de uma docência universitária mais reflexiva (e de uma universidade mais reflexiva), a nosso ver, é importante para a formação de profissionais da educação (e em geral) e de “pessoas com alto sentido cultural, moral e político de cidadania e de contribuir, em sua esfera de possibilidades e em seus limites, para a solução de problemas da coletividade” (Dias-sobrinho, 2015, p. 584). Isto é, formar pessoas e profissionais críticos, capazes de refletir acerca das diversas instâncias que impactam na vida em coletividade, inclusive na possibilidade de promover espaços em que os tipos de Engajamento Acadêmico, social, profissional, pessoal, entre outros, sejam viáveis. Em outras palavras,

E fundamental que se construa a representação profissional dos/as docentes das instituições de ensino superior em direção a uma noção de trabalhador que não só compreenda com profundidade acerca de algumas áreas do saber humano, mas também detenha conhecimentos e experiências sobre a dimensão didática de seu trabalho, para que realmente promova a aprendizagem dos/as alunos/as e reforce o sentimento de engajamento acadêmico (Severo; *et al.*, 2020, p. 17).

Docentes universitários, portanto, com práticas pedagógicas reflexivas que compreendam o ofício de ser professor(a) numa perspectiva da didática humanizadora,

pautada na práxis e consciente de seu papel fundamental na promoção do engajamento acadêmico. Tal compreensão é relevante porque, de acordo com Silva; *et al.*, (2020), o engajamento estudantil é um fenômeno responsável pelo estado de satisfação do/a aluno(a). Nessa visão, a satisfação estaria tanto na zona mental (na dimensão psicológica, interna) quanto na zona social (na dimensão coletiva, externa). Ou seja, em um ambiente acadêmico em que práticas docentes tendem a ser mais reflexivas, inclusivas e fundamentada, a satisfação universitária é mais eficaz, o que [ainda segundo Silva; *et al.* (2020)] pode impactar diretamente na qualidade das atividades acadêmicas dos/das discentes. Por outros meios, podemos reafirmar o que pesquisadores (como Vitória; *et al.*, (2018) Silva (2020); Severo; *et al.*, (2020; 2023), Silva; Ribeiro (2020) Martins, Machado; *et al.* (2022), Oliveira; Coutinho; *et al.*, (2023) vêm defendendo: o engajamento acadêmico como um dos fatores indispensáveis para o sucesso na educação superior. Assim, o ensino superior

Não pode realizar-se de forma aleatória, diletante, espontaneissimamente conduzido, mesmo quando o professor tem domínio muito grande da matéria, adquirido por acúmulo de experiência. Toda aula, como intervenção pedagógica, exige, de parte do professor, um cuidadoso planejamento (Pimenta, Almeida, 2009, p. 132).

Trata-se de preparar-se para bem fazer. No caso do contexto de docentes na educação superior, oferecer uma formação universitária que consiga suprir as defasagens que ainda possam existir advindas da formação básica dos/das estudantes. Mas, como fazer? Na visão de Severino (2008), o docente precisa planejar da melhor forma possível a sua aula, sobretudo com antecedência. Para Severino (2008), essa alternativa permite ao/à professor(a) organizar de modo mais eficaz um roteiro de trabalho. Para Krasilchik; Pimenta; Almeida (2009) é importante que o docente universitário reveja seus cursos anteriormente estruturados, buscando novos aprofundamentos teóricos e ampliando seu leque de compreensão. Afinal, estamos discutindo uma modalidade de educação que requer constantemente uma base teórica consistente.

Nesse cenário, compreender a importância do engajamento acadêmico no ambiente da educação superior é fundamental para assegurar que as expectativas dos/das estudantes sejam mantidas, os objetivos alcançados e as motivações promovidas. A motivação, aliás, é um fator bastante singular na educação, uma vez que “decorre exclusivamente de fatores internos do aluno ou, ao contrário, que ela decorre unicamente de fatores externos do aluno” (Galand; Bourgeois, 2011, p. 11). As motivações são, portanto, bastante melindrosas porque podem

dependem de uma coisa e de outra. Se de fatores internos, dependem das questões muito mais complexas ligadas ao/à estudante. Nesse cenário podem estar a dimensão psicológica, a baixa ou autoestima, a facilidade ou dificuldade à aprendizagem etc. Se de fatores externos, o leque se torna muito mais amplo, partindo de contextos situacionais variados que envolvem a própria dinâmica das instituições de ensino, mas também as sociais, as culturais, econômicas etc. Isso porque a motivação pode mobilizar o “sentimento de eficácia, metas de realização, valor da tarefa, autodeterminação etc [...], e embora essa motivação quase sempre funcione, em caso de fracasso escolar, pode levar o aluno a desistir de estudar” (Galand; Bourgeois, 2011, p. 12). Ou seja, quando essa motivação é frustrada, a chance de desengajamento em relação aos estudos é enorme, culminando na evasão escolar/universitária.

E para que o desengajamento não seja um motivo corrente na educação superior, além de uma abordagem reflexiva, necessita-se da

Consolidação de uma pedagogia orientada para a crítica e a produção de culturas formativas sustentadas na permanente problematização dos modos de ensinar e aprender, das dinâmicas curriculares, da atuação e formação continuada de docentes, ou seja, do universo de processos de natureza pedagógica que configuram as instituições de ensino superior como espaços de formação humana (Severo; *et al.*, 2020, p. 4).

De formação humana para a vida social e para a vida profissional. Por isso a importância do desenvolvimento de uma abordagem pedagógica mais reflexiva na educação superior. Também se ressalta a importância de se problematizar a vivência docente no ensino acadêmico, visando a abertura de espaços e diálogos em prol de ações que compreendam o ser/estar estudante e promovam caminhos para solucionar desafios (Severo; *et al.*, 2020, p.4).

Nessa configuração, o engajamento acadêmico ocorre como um processo cujos motivos podem estar intrínsecos ou extrínsecos ao/à estudante (Severo; *et al.*, 2020), necessitando tanto de fatores que dependem dos/das aluno(as) quanto de fatores que independem deles(as), a cargo maior das instituições. Em todo esse processo, portanto, o engajamento estudantil necessita de condições necessárias para acontecer, a exemplo de uma instituição acadêmica que seja problematizada por uma pedagogia universitária consistente e capaz de promover ambientes e práticas pedagógicas mais acolhedoras, críticas e reflexivas na educação superior, sobretudo na pós-graduação – afinal, apesar das muitas lacunas, os programas de mestrado e de doutorado têm impactado em vários pontos da produção científica e nos rumos da sociedade.

Para isso, a pedagogia universitária com seu caráter científico (Pimenta, 2008) pode contribuir em diversos fatores da formação contínua do docente universitário. O debate acerca do educação superior por professores pesquisadores é fundamental nesse cenário – visto que ao passo que ministra aulas, o/a docente acadêmico/a também pode fazer ciência e vice-versa. Tudo isso tende a colaborar para um exercício reflexivo no dia a dia das EIS, mas, para isso, as instituições universitárias precisam estar abertas a se tornarem mais reflexivas também.

III. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Antes de adentrarmos na definição e especificidades da (e acerca da) temática em questão, cabe-nos pontuar que a escolha de fundamentar este trabalho na perspectiva da pedagogia universitária se dá pela abrangência que essa disciplina científica do campo pedagógico (Pimenta, 1998; Torres, 2014) possui, de modo que eleva a problematização da docência universitária para além de uma característica de instrução; visto que, a pedagogia universitária busca instigar, criar inovações e agregar sentidos na vivência acadêmica de estudantes e docentes. Em tese, a escolha da pedagogia universitária para fundamentação da pesquisa se dá pela compreensão de que ela busca compreender a educação superior em seus aspectos de complexidades e de diversidade (Torres, 2014), o que tende a ampliar nosso campo de possibilidades tanto na análise quanto no entendimento.

3.1. Para além da instrução: por uma pedagogia universitária abrangente

A final, o que é a pedagogia universitária? “Existe uma pedagogia universitária? Podemos considerar que a pedagogia universitária constitui um campo de conhecimento? Qual a relação da pedagogia universitária com o desenvolvimento profissional do professor da educação superior? A que necessidade a pedagogia universitária atende?” (Torres, 2014, p. 98). Os questionamentos apontados pela autora ilustram bem a complexidade da temática em questão, enfatizando a necessidade de compreendermos a importância e os objetivos da pedagogia universitária na educação superior.

Como ponto de partida, é possível destacar, portanto, que os primeiros questionamentos mais direcionados à pedagogia universitária remetem-nos à década de 1980. Por esse tempo, pesquisadores refletiam acerca da configuração da educação superior, buscando alternativas que pudessem viabilizar melhorias nas pesquisas, nos debates e nas trocas de experiências no ensino (Masetto; Gaeta, 2019), contribuindo, assim, para um movimento de interlocuções pertinentes que viabilizassem o surgimento do campo de conhecimento da pedagogia universitária e suas relações com “as políticas institucionais de formação de professores da educação superior” (Torres, 2014, p. 99).

A pedagogia universitária, além de outros objetivos, busca inovar e agregar sentidos na vivência universitária; tendo em vista as mudanças que vinham surgindo na sociedade e “o docente da educação superior, formado para “ensinar”, defrontava-se com uma profunda

mudança cultural: compreender o significado do processo de aprendizagem no ensino superior, assumi-lo e transformar as práticas pedagógicas com atitude de facilitador de aprendizagem” (Masseto; Gaeta, 2019, p. 49). Exigiam-se do professor novas abordagens, novos métodos, que pudessem dinamizar e impulsionar suas práticas pedagógicas, de forma a despertar o interesse dos/das estudantes ao facilitar a aprendizagem; a final, a preocupação era

Ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino formadas por pesquisas, aprendizagem e autoconhecimento profissional contínuo, desenvolvimento e utilização de trabalho, inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, disposição para o risco, confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente (Hargreaves, 1994, p. 45).

Não havia mais espaços para métodos de ensino ultrapassados, balizados somente na transmissão dos conteúdos. A sociedade estava a mudar culturalmente, alimentada por uma produção consistente que começava a se expandir no Brasil, sobretudo com a regulamentação da pós-graduação a partir de 1965 (Masseto; Gaeta, 2019). Tendo em vista essas questões, as interlocuções entre pesquisadores levantavam problemáticas urgentes e consideravam soluções a serem aplicadas, a exemplo do direcionamento de pesquisas para a formação docente na educação superior:

Os estudos sobre uma pedagogia voltada à educação superior têm sido motivo de pesquisas e de preocupação políticas no âmbito da educação. As questões que antes ficavam restritas à educação básica, vêm crescentemente tomando espaço na educação superior, considerando as peculiaridades desse nível de ensino. Há um movimento em torno da educação superior a fim de pensar melhor a docência, o perfil do seu aluno, o trabalho docente, sua profissionalização e tantos outros aspectos que desencadeiam discussões nesse campo (Torres, 2013, p. 100).

Tais aspectos proporcionavam à pedagogia universitária um caráter de disciplina científica do campo pedagógico, cujo termo em si passa a ser compreendido como uma locução, ou seja, tem um sentido conjunto (Araújo, 2008), sobretudo, porque se trata de um espaço em que se possibilita a “conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura; exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (Lucarelli, 2000, p. 36). No entanto, nem sempre se teve tal compreensão, tendo em vista que “os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do

espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica” (Cunha, 2004, p.3). Isso porque, de acordo com a autora, por muito tempo a pedagogia direcionou seu foco à criança e ao ensino básico, afastando-se das estruturas de outras áreas.

Outro ponto importante a considerar é que, de acordo com Cristina D’Ávila (2024), a formação pedagógica dos docentes tem sido um desafio considerável no campo da pedagogia universitária. Uma questão que acaba contribuindo para esse desafio, é o fato de que “a formação em pedagogia não é um requisito formal para se tornar um professor da universidade” (d’Ávila, 2024, p.2), ponto que leva os profissionais da educação superior a se aproximarem muito mais do caráter de especialista.

Isso não quer dizer que o perfil de pesquisador seja um fator de menor importância, mas o perfil de especialista deve estar atrelado ao de docente. Ou seja, é fundamental que a competência teórica funcione em correlação com o ato de lecionar, com a prática (d’Ávila, 2024). Entretanto, entre avanços e recuos, é singular ter a consciência de que, “a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil” (Cunha, 2004, p. 4).

Dessa maneira, é possível destacar, de modo geral, que a pedagogia universitária é a disciplina científica que se preocupa em analisar e compreender os processos formativos que se desdobram na/pela docência na educação superior e sua relação com os sujeitos e suas comunidades (Pimenta, 1998). Lucarrelli (2000), por exemplo, a vê como um campo onde é se possível produzir e se aplicar os saberes educativos. Trata-se de algo que se identifica na pluralidade, na qual se agrupam múltiplas interlocuções pedagógicas.

Cunha (2006, p.5) compreende a pedagogia universitária, entre outros pontos, como algo que “pressupõe, especialmente, conhecimento no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior”. Ou seja, trata-se, em especial, de um campo em que o currículo e as práticas pedagógicas estão diretamente ligados às performances daquilo que se ensina e daquilo que se aprende no ensino superior. Para a autora, a Pedagogia Universitária ainda “articula as dimensões do ensino e a da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico” (Cunha, 2006, p.5). Há, portanto, todo um processo em que se incluem diferentes ações: o ensinar e o aprender, o currículo e as práticas pedagógicas. Isto é, as dimensões do ensino e da pesquisa se intercalam nos ambientes de formação, haja vista a característica subjetiva, ampla e científica da pedagogia universitária.

Além disso, é preciso compreender que a pedagogia universitária “configura-se entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre. Valoriza a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva” (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 68). Nesse cenário, a pedagogia universitária como ciência não se realiza apenas na teoria científica, mas também na prática, valorizando crítica e reflexivamente os aspectos pedagógicos da docência.

A pedagogia Universitária também,

[...] compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e a salas de aula) (Libâneo, 2004, p. 38).

Visa entender o/a estudante como sujeito que faz parte do processo de aprender e de socializar. Isto é, como parte importante da ação pedagógica, de modo que os compostos de um fazer educativo venham a ocorrer de maneira contextualizada. Também estão incluídos nesse processo, conforme Libâneo (2004), agentes provedores desses acontecimentos, que, nesse contexto, são as escolas/universidades e o/a docente; bem como os aspectos gerais da situação contextual, da assimilação/ transmissão, entre outros. Assim, podemos inferir que a pedagogia universitária, além dos pontos já destacados, “tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional” (Leite, 2006, p. 57). Em outras palavras, é um fenômeno que busca levar em consideração os diferentes aspectos educacionais da educação superior.

Morosini (2006), por sua vez, compreende a pedagogia universitária como um processo de integração, defendendo a ideia de que não há necessidade de se privilegiar uma função universitária em detrimento de outra, visto que

A Pedagogia Universitária integradora – perspectiva de pedagogia universitária que tem como principal foco de estudo a busca da imbricação das funções universitárias sob a égide a docência. Diferencia-se das posturas que privilegiam uma das funções universitárias em detrimento das outras, na medida em que se objetiva fortificar uma cultura de extensão. Busca a criação a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária integradora das funções universitárias (Morosini, 2006, p. 58).

E ainda pode ser compreendida como um fenômeno que integra

política, ética e epistemológica, articulando a prática educativa que sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (Almeida, 2011, p. 66).

A pedagogia universitária, além de sua função integradora, intercala as questões políticas, éticas e epistemológicas com objetivo de, também, promover articulação entre práticas pedagógicas que dão sustentação às interlocuções entre o campo universitário e o seu entorno, isto é, a sociedade que direta, e indiretamente, compõe a estrutura das IES. É um fenômeno que contribui para a formação crítica dos/das professores(as), dos/das alunos(as) e das demais comunidades acadêmicas, uma vez que um de seus papéis, de acordo com Almeida (2011), é justamente oferecer referenciais teóricos que darão embasamento às provocações, às reflexões e aos possíveis direcionamentos para a transformação da docência e do conhecimento científico.

Portanto, uma “[...] pedagogia universitária enquanto elemento constitutivo da atuação docente no ensino superior” (Pimenta; Almeida, 2011, p. 16). Elemento constitutivo de elevada importância porque também tem o papel de analisar, compreender e reduzir as lacunas (que são muitas e de diferentes complexidades) que existem no caminhar da prática docente, e mais que do isso: promover a melhor formação possível de professores para que o futuro possa ser de profissionais mais sensíveis às mudanças e necessidades dos sujeitos, compreendendo os/as discentes como parte do processo da vivência universitária. Assim sendo, compreende também que

a pedagogia universitária é um campo complexo de prática educativa, portanto, social e política, de formação do docente que atua no ensino superior e de pesquisa nas suas diversas vertentes. Sob esses três aspectos, esse campo está em processo de afirmação, processo que passa pelo enfrentamento de obstáculos de diferentes ordens: política, institucional, epistemológica, ideológica, cultural e psicológica, sinalizados ao longo da explanação. Cabe, entretanto, acrescentar que sua legitimação pressupõe a superação da ideia historicamente aceita de que bons profissionais nas suas respectivas áreas de atuação, necessariamente, são bons professores universitários, ideia que orientou o recrutamento dos docentes universitários. Em contrapartida, exige o aprofundamento da concepção de docência como uma atividade complexa, cuja essência é o ensino e que requer múltiplas condições e saberes para seu exercício. (Soares, 2009, 105).

Soares (2009) chama a atenção para os aspectos que contribuem para que a pedagogia universitária esteja em um processo de afirmação. Conforme a autora, a pedagogia em análise trata-se de um campo bastante complexo de prática docente, na qual estão implicadas questões sociais e políticas, de formação e pesquisa. E por desse modo acontecer, para que venha a ocorrer tal processo de afirmação, esse campo (que é a pedagogia universitária) necessita de enfrentar muitos obstáculos políticos, culturais, ideológicos, epistemológicos, entre outros.

Dessa maneira, a pedagogia universitária se estrutura em diferentes aspectos do campo educacional. Tem um importante papel crítico, cujo objetivo de problematizar e de compreender a formação humana perpassa por fundamentos políticos e éticos. É, de certo modo, diferente do ensino em si e, sobretudo, da instrução, mas, segundo Torres (2014), não se esquivava deles. Assim, a pedagogia universitária,

tem uma responsabilidade ética na determinação dos seus fundamentos políticos na formação humana, pois é mais ampla do que o ensino e a instrução propriamente ditos, mas não se esquivava destes; não se confunde com a educação, mas tem a tarefa de investigá-la rigorosamente; acontece em tempo e espaço determinados historicamente e, portanto, tem a tarefa de compreender criticamente o mundo contemporâneo (Torres, 2014, p. 105).

A pedagogia universitária tem o exercício de averiguar com afincos os parâmetros da educação, apesar de não se confundir com esta. Ainda de acordo com Torres (2014), a pedagogia universitária tem contextos historicamente determinados para acontecer, isto é, não surge de qualquer modo, muito menos executa papéis de qualquer maneira. É uma ciência e, como tal, necessita de todo um aparato investigativo, teórico e metodológico para vir à tona para que assim possa entender as nuances do mundo de maneira crítica e reflexiva.

Pensar em uma pedagogia universitária satisfatória, que exerça um papel de forma efetiva, é refletir também sobre as possibilidades de se oferecer melhorias concretas na educação superior. É verdade, como bem destacou Torres (2014), que a pedagogia universitária não se confunde com a educação, no entanto, a inovação desta depende de alternativas que podem ser oferecidas a partir do momento em que ocorre a problematização acerca das práticas docentes naquela. Então, problematizar as práticas pedagógicas, é, em muitas singularidades, contribuir para ações mais sensíveis às necessidades da atualidade educacional nas EIS, pois que “pensar numa pedagogia voltada à educação superior é pensar nas próprias histórias do conhecimento e da ciência” (Torres, 2014, 106) porque dissociá-las

seria apagar o fato de que foram conjuntamente arquitetadas. Logo, a compreensão acerca da teoria da educação superior está, de certo modo, disseminada no próprio entendimento da pedagogia universitária enquanto um campo científico.

3.2. Pedagogia Universitária e a docência na pós-graduação

A pós-graduação desempenha um papel de significativa relevância no processo formativo de docentes pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento; corroborando, assim, para a transformação no desempenho da educação de nível superior, que, também, influencia na melhoria dos aspectos educacionais das demais modalidades de ensino no país.

Para isso, a pedagogia universitária age em diversas instâncias nos aspectos de formação pedagógica e de pesquisa, contribuindo para a articulação teoria e prática (Pimenta, 2005; Torres, 2023), de modo que se viabilize não somente a construção de uma identidade profissional docente capaz de manejar os elementos fundamentais (e específicos) de sua área, mas que também essa identidade possa ser crítica e reflexiva no desenvolvimento da práxis acadêmica:

Os educadores brasileiros, como os educadores em muitos outros países, sofreram a atração que resultou da conceptualização do professor como profissional reflexivo. [...] A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero produto de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão, 2011, p. 43-44).

O (a) profissional docente, em especial na pós-graduação, deve ter essa consciência criativa e, sobretudo, reflexiva não somente em relação à dinâmica da educação superior, no qual ele(a) atua, mas também acerca da própria atuação como profissional e como ser humano capaz de direcionar rumos na carreira e na vida de outros seres humanos.

De acordo com Pimenta (2005), o processo de formação docente deve ser pautado na reflexão sobre a prática pedagógica. Na pós-graduação essa ideia, a nosso ver, torna-se ainda mais necessária, tendo em vista que tal reflexão visa, entre outros aspectos, permitir uma compreensão mais consistente acerca do papel do(a) professor(a) no espaço educacional superior e, sobretudo, na sociedade. Uma vez que se tem tal compreensão e busca-se aplicar

essa reflexão na vivência acadêmica, a pesquisa e a investigação passam a ser elementos fundamentais à prática docente. Isto é, o exercício pedagógico como todo, e principalmente na pós-graduação, requer elementos teórico-práticos que promovam uma práxis universitária transformadora. Nesse sentido, a didática (enquanto área de conhecimento) torna-se fundamental:

A didática é uma área do conhecimento fundamental no processo de formação do professor. Enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal da realidade ainda não existente) ela se constitui num método, num instrumento para a práxis transformadora do professor. Para isso, ela precisa ser dialeticamente considerada. A didática, entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem (teoria do ensino-aprendizagem), contribui na formação de professores (Pimenta, 2005, p. 63).

Vale ressaltar que, muitas vezes, a compreensão acerca da pedagogia universitária pode ser confundida com a Didática (Torres, 2014). Ou seja, entre a didática e a pedagogia universitária existe uma linha tênue que as separam e, apesar das nuances entre ambas serem por vezes sutis, não podem ser confundidas como se fossem a mesma coisa ou como se exercessem o mesmo papel:

Assim, para melhor compreendermos a didática, é necessário esclarecer que o ensino é um processo curricular e ao mesmo tempo interpessoal, com relação direta com os conteúdos disciplinares e com o saber dos sujeitos da práxis pedagógica. Nesse sentido, **a didática toma o estudante como sujeito da aprendizagem** e tem nos conteúdos uma preocupação característica no que se refere à sua transmissão. É a teoria do ensino porque coloca as questões do processo de ensino e aprendizagem no centro da sua problemática (Almeida, 2011; Faria, 2011;). Já **a pedagogia tem a preocupação imediata com as práticas docentes** e as relações que essas práticas proporcionam e constroem com os sujeitos pedagógicos e com a comunidade, ou seja, **é a ciência da educação** (Pimenta, 1998). Há preocupação com a gestão da sala de aula; com a gestão dos conteúdos disciplinares; com a comunicação entre estudantes, professores e comunidade em geral; com as relações interpessoais em sala de aula; enfim, com as interações imediatas na realidade concreta dos professores e estudantes em sala de aula e fora dela (Torres, 2014, 105, *grifos nossos*).

Enquanto a didática se preocupa, portanto, em focar no/na estudante, no/a aluno(a) como sujeito da aprendizagem, com foco em situações de sala de aula, principalmente; a pedagogia universitária atua de forma mais ampla, preocupando-se com as práticas docentes e com os processos formativos que se desenvolvem na graduação e na pós-graduação, a partir

da interface entre ensino, pesquisa, extensão, gestão e inovação. Levam-se em consideração as múltiplas relações que constituem a universidade como espaço pedagógico por natureza. A pedagogia é entendida neste trabalho como a ciência da educação. Uma Ciência que visa problematizar as situações diversas no cotidiano do ensino, da relação professor-aluno, do processo formativo relação teoria-prática.

Por isso, dentre outros, uma experiência dentro de um processo de ensino mais crítico e reflexivo (e que leve em consideração a didática, enquanto área importante para o conhecimento) pode ser fundamental na formação de novos (as) docentes mais comprometidos(as) com a prática pedagógica, com o diálogo educacional e a formação humana em seus aspectos mais diversos. Também, que essa formação seja capaz de considerar os princípios filosóficos, bem como as dimensões políticas e sociais da educação, de modo que esses(as) educadores pesquisadores tornem-se capazes de lidar com os desafios mais heterogêneos que poderão vir a surgir na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, podem-se incluir fatores importantes como a habilidade de atuar em contextos multifacetados, de promover ambientes mais propensos à inclusão e proporcionar maior abertura à equidade no contexto educacional (Torres, 2010). Todos esses fatores são passíveis de serem colocados em prática, desde que outros elementos (como investimentos na educação, autonomia do corpo docente, formação e capacitação de qualidades para professores(as) em ação, por exemplo) também funcionem; tendo em vista que, conforme Pimenta e Torres (2013), a formação docente na pós-graduação deve ser uma atividade contínua de desenvolvimento profissional, capaz de criar uma articulação entre a teoria e a prática e, desse diálogo, promover um movimento de reflexão e ação; sobretudo quando pensamos na

Pedagogia Universitária na perspectiva de ser um campo de conhecimento que fomenta programas de desenvolvimento profissional com vistas à formação do professor, consideramos que a docência universitária é uma face fundamental a ser analisada, pois as diversas características que a compõem nos proporcionam importantes reflexões acerca do ensino e do perfil docente a partir das mudanças pelas quais a Educação Superior vem passando historicamente. [...]. Pimenta e Anastasiou (2002) analisam a docência do ensino superior refletindo sobre suas crises e elencam atribuições que marcam esse ensino com um enfoque voltado à didática que muito contribui para compreendermos esse universo (Torres, 2014, p. 115).

Universo esse que deve ter como centralidade a articulação entre a teoria e a prática, entre a reflexão e ação para viabilizar o desenvolvimento de profissionais da educação. No entanto, essa coordenação nem sempre ocorre de maneira satisfatória. Por vezes, é executada

assimetricamente, deixando de fora alguns elementos importantes a esse processo formativo. Em relação à formação de professores na educação superior, essas questões acentuam-se ainda mais, pois essa modalidade de ensino implica características de docência, por vezes, mais específicas, a exemplo da “predominância de aulas magistrais e conteudistas, valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, prestígio da pesquisa em detrimento do ensino na graduação, políticas públicas e institucionais omissas para a formação de professores” (Torres, 2014, 115), entre outros.

O processo de formação na pós-graduação *stricto sensu*, muitas vezes, prioriza muito mais o desenvolvimento de pesquisadores em detrimento da docência de nível superior. Essa formação deficitária (Massetto, 2023) acaba contribuindo para inúmeras lacunas que permeiam a educação superior, criando um cenário de que

[...] ser professor nesse nível de ensino significa que se sabe muito da área de conhecimento ou do conteúdo a ser ensinado, mas não que necessariamente se saiba ensinar. Desse professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu, no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-lhes as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio universitário (Pimenta; Almeida, 2009, p. 20).

Muito mais que dominar os elementos específicos de sua área de atuação, para Pimenta e Almeida (2009), o (a) professor(a) na educação superior precisa ter as habilidades para ensinar. A formação não deve centrar-se especialmente no aspecto da pesquisa, os aspectos que levarão esse(a) docente a exercer a prática do ensino também são importantes. O ideal seria, conforme nossa compreensão, que ensino e pesquisa acontecessem em equilíbrio; além disso, é fundamental que se leve em consideração, na perspectiva da pedagogia universitária, outros fatores, afinal

Se a docência requer formação profissional específica para o seu exercício, que é incessantemente reconfigurado, os modos de ‘ser professor’, de ‘saber ser professor’ e de ‘poder ser professor’ estão permanentemente em questão e vinculam-se à própria construção da identidade docente e ao seu desenvolvimento profissional. Isso requer que a formação seja vista contextualizadamente nos seus aspectos social, histórico, institucional e pedagógico, já que não pode ser separada das condições efetivas do exercício profissional da docência (Almeida, 2011, p. 12).

Isto é, ‘ser professor’, ‘tonar-se professor’, como nos alerta Almeida (2011), implicam muitos elementos que estão para além do conhecimento específico de uma determinada área. Outros fatores (como os históricos, políticos e sociais) precisam ser considerados no processo de formação, uma vez que se trata de questões elementares não somente do exercício docente, mas também da própria identidade do(a) profissional da educação. Na formação de professores para atuar na educação superior, esses princípios precisam ser ampliados consideravelmente, tendo em vista que essa modalidade requer uma visão epistemologicamente mais crítica e reflexiva acerca dos contextos que implicam direta, e indiretamente, nesse processo. Logo,

[...] para trabalhar a formação do professor de Ensino Superior, é fundamental ter clara a concepção de ensino de graduação que se caracteriza como síntese da pesquisa e da extensão, tomando o conhecimento produzido em confronto constante com a realidade concreta que possibilita reavaliar esse conhecimento e produzir novos conhecimentos com a superação dos desafios da atualidade. (Torres, 2014, p. 126).

A pesquisa e a extensão, nesse aspecto, não se desassociam. Pelo contrário, devem estar interligadas, porque a formação para a docência superior não pode se dar apenas pelo viés da ação ou da abstração empírica; deve ser desenvolvida de uma forma que esses dois aspectos possam se fundir, tornando-se *uno* em prol da construção de uma identidade de professor(a) universitário(a) consciente, portanto capaz de confrontar e compreender a realidade e, a partir dos conhecimentos já existentes, produzir novos conhecimentos que contribuam significativamente nas diversas esferas do universo acadêmico e da sociedade.

Quando não há essa *fusão*, a formação para a docência universitária – que, como bem destacam Pimenta e Almeida (2009), acontece geralmente em programas de pós-graduação *stricto sensu* – tende a apresentar certas lacunas, de maneira que “a formação do professor universitário tem sido atendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo” (Cunha, 2006, p. 258). Ou seja, historicamente, o processo à formação para a docência de nível superior, tem se preocupado muito mais com os saberes (em fornecer o conhecimento acerca dos elementos constitutivos da profissão) do que com o ato, em si, de ensinar; de ser professor – o que leva Pimenta e Almeida (2009, p. 20) afirmarem que “se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável

quando inicia sua vida acadêmica”. Tal fator, de fato, é bastante preocupante e tem sido razão de muitos debates entre profissionais e pesquisadores da educação e afins:

La discusión en torno al desarrollo profesional docente constituye una de las problemáticas centrales para el cambio educativo porque estamos inmersos en un contexto en el que los procesos de descentralización de la gestión pedagógica y las transformaciones de la sociedad, demandan un replanteamiento de las funciones y tareas que se requieren del profesor para lograr los fines de la educación (Roget; Serés, 2017, p. 12).

O desenvolvimento e as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, segundo Roget e Serés (2017), são fatores importantes que têm demandado urgências no (re)planejamento das funções dos/das docentes, de modo que possa ser viabilizado a concretização dos objetivos da Educação, que, entre outros fatores, objetiva ser crítica e reflexiva; capaz de interligar teoria e prática em uma simbiose significativa. Ou seja, é requerido de professores universitários inovações em práticas educativas que favoreçam essa transformação da/na educação e, nesse sentido,

a inovação nas práticas educativas dos professores universitários se desenvolve, necessariamente, a partir das discussões e disposições que cada docente tem para pensar em sua prática, entendendo e defendendo que, de uma maneira ou de outra, ela revela mudanças e disposição para fazer algo diferente, que demande algum tipo de inovação (Silva, 2021, p. 11).

O debate sobre as tarefas docentes, sobre o papel do(a) professor(a), é importante porque, como afirma Silva (2021), pode não somente fazer com que o corpo docente consiga pensar a respeito da própria prática, mas também, em conjunto, delimitar percursos que visem melhorias no processo pedagógico e, por sua vez, contribuir no desenvolvimento da pedagogia enquanto ciência da educação. A pedagogia universitária, nesse aspecto, colabora para que esses debates estejam respaldados no conhecimento científico já desenvolvido, ao passo que também abre a possibilidade de dar visibilidade para novos saberes que possam surgir.

A inovação a que Silva (2021) se refere pode estar no contexto tecnológico, mas não se restringe a esse meio. Pequenas mudanças dentro do processo de formação de professores, quando aplicadas com qualidade, podem resultar em melhorias significativas, em inovações, a exemplo das disciplinas de estágio de docência na grade formativa dos cursos de mestrado e de doutorado, tendo em vista que “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de

graduação” (Brasil; Capes, 2010, p. 32). Ou seja, no contexto da pós-graduação, a experiência com a docência também é importante e contribui na formação de estudantes de mestrado e doutorado para um exercício que não priorize a pesquisa em detrimento do ensino, mas compreenda que um fator contribui no aprofundamento do outro. Dessa maneira, compreende-se que,

No contexto vigente, o estágio de docência se configura como uma das poucas tentativas institucionais de contribuir para a inserção de mudanças no cenário formativo de docentes para o magistério no ensino superior. Um território que, de acordo com Mizukami (2005), ainda apresenta iniciativas tímidas (Lima; Leite, 2019, p.757).

Nessa perspectiva, o estágio de docência se torna um forte aliado institucional para contribuir no aprimoramento do contexto educacional da pós-graduação, sobretudo porque o estágio desempenha um papel singular de integração (Pimenta, 2005) no processo de formação de estudantes de mestrado e de doutorado. Ou seja, o estágio de docência não é “o único responsável pela formação docente, mas uma síntese (processo) de aquisição e compressão de saberes e habilidades específicas da formação de professores” (Nascimento; Severo, 2021, p. 25), uma vez que problematizar princípios basilares da educação é fundamental para compreendermos a importância da pesquisa enquanto ciência na pós-graduação e, especialmente, para internalizarmos o “sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos (como ser professor na escola [e na universidade] concreta), a realidade dos alunos na escola [e na universidade], entre outras” (Pimenta; Lima, 2009, p.100, *grifos nossos*). Em outras palavras, “a função do estágio é fazer que o estagiário entre contato com a escola [com a universidade] real, com a instituição que vai apresentar instabilidades diversas, que vai gerar apreensões e obstáculos, mas que cobrará reinvenções do ser professor” (Nascimento; Severo, 2021, 26, *grifos nossos*). Nessa perspectiva, o desenvolvimento da práxis deve ser basilar no percurso da formação de professores na pós-graduação:

Na Universidade, a aprendizagem, a docência, o ensino só serão significativos se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto como o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz (Severino, 2008, p. 13).

O papel que a pesquisa desenvolve dentro do contexto de pós-graduação é fundamental. Sem pesquisa não há ciência, sem ciência a pedagogia universitária não teria como se sustentar. Em outras palavras, na realidade acadêmica, a produção científica tende a

movimentar uma enorme engrenagem que extrapola os ambientes das instituições de ensino superior, e assim deve ser.

No cenário acadêmico, esses fatores recebem ainda mais destaque quando analisados (ou problematizados) pela perspectiva da pedagogia universitária, pois a sua importância dentro do sistema da educação superior é inegável. Como disciplina científica da Pedagogia, esse campo (que é a pedagogia universitária) tem contribuído nas discussões acerca da docência e com o isso tem mobilizado professores pesquisadores em prol de uma tentativa de transformação do fazer pedagógico. Dessa maneira,

Não tem como se negar a importância do campo de estudo e pesquisa da pedagogia universitária que, mediante a ampliação de sua consistência teórica e da afirmação do seu sentido social e prático, poderá contribuir para sensibilizar os órgãos governamentais. Imprescindível que ocorra a elaboração de políticas que garantam a profissionalização, ou seja, a regulamentação, formação específica, revisão das formas de recrutamento e progressão na carreira, que ressaltem a importância dos saberes da docência, incentivem a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e contribuam para a valorização da docência do ensino superior no cenário acadêmico (Soares, 2009, p. 98).

A pedagogia universitária (para além de sua contribuição para a pesquisa científica acadêmica) tem um sentido, conforme Soares (2009), social e prático, cuja consistência epistemológica tem oportunizado que órgãos governamentais passem a considerar determinadas políticas que estejam preocupadas com a melhoria da/na profissionalização docente. Nesse aspecto, a pedagogia universitária é um campo que engloba a reflexão acerca da docência universitária e da formação da educação superior, de modo a problematizar desde a questão teoria-prática até às implicações sobre o ensino e a pesquisa na pós-graduação (Soares, 2009). Destarte, a pedagogia universitária é uma ciência que se alimenta de outras ciências para gerar novos conhecimentos, que visem, principalmente, identificar e compreender as lacunas e complexidades da/na formação de professores universitários.

Destaca-se também a pedagogia universitária como um campo polissêmico, capaz de abrigar, interligar e confrontar conhecimentos diversos, abstratos e de aspectos multiculturais, todavia não de qualquer modo, mas, sim, amparados cientificamente, que requer certo rigor científico capaz de promover sustentação às ideias aplicadas e defendidas em prol da formação docente; assim sendo, “a pedagogia universitária é um espaço de conexão, de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (Lucarelli,

2000, p. 36) que seja consistente e respaldada nos basilares da ciência, sem descartar os elementos subjetivos, sociais, culturais e artísticos.

Por esse viés é que se deveria compreender a pedagogia universitária, no entanto, de acordo com Cunha (2008), esse campo ainda passa por aspectos de desqualificação em decorrência de fatores tecnicistas, instrumental que, na maioria das vezes, pouco contribui para os objetivos propostos: “outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas” (Cunha, 2008, p. 12). A autora critica certa crença, que ainda há, no processo instrumental, processo esse que, na maioria das vezes, mascara os problemas por meio de soluções menos eficazes na formação docente.

Deveria ocorrer uma conexão entre conhecimento, subjetividades e cultura (Lucarelli, 2000) e, assim, promover uma inter-relação (Cunha, 2008) entre esses fatores. A questão, como aponta Cunha (2008), é que não tem ocorrido, na maioria das vezes, exatamente assim, isto é, através de um processo de inter-relação. Ainda de acordo com Cunha (2008), há muitas lacunas instrumentais na pedagogia universitária que promovem uma formação docente muito baseada na dimensão científica, valorizando menos do que se deveria os demais fatores apontados por Lucarelli (2000). Assim,

[....] carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (Cunha, 2008, p. 12).

O domínio dos mecanismos basilares de cada especialidade é importante no exercício da docência universitária, no entanto, não se reduz somente aos elementos-base. É necessário que se leve em consideração também outros quesitos pertinentes à formação pedagógica. É fundamental que haja uma inter-relação entre os diferentes elementos que contribuem direta, e indiretamente, para o desenvolvimento de uma profissionalização mais consciente dos(as) educadores(as) no ensino superior. Do contrário, a crise do profissionalismo e da ética, assim como os conflitos de valores e desvalorização da docência, que vem se arrastando há mais 30 anos, conforme (Cunha, 2008), só tende a aumentar. E “esses conflitos de valores parecem

ainda mais graves nas profissões cujos ‘objetos de trabalho’ são os seres humanos, como ocorre com o magistério” (Tardif, 2000, p. 252). Neste aspecto,

Os saberes dos docentes do ensino superior também são atingidos pelas crises que compõem esse cenário. Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes (Pimenta; Almeida, 2009, p. 220).

Essa forma de compreensão contribuirá em alternativas outras de entender a docência, uma vez que “os desafios da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de qualificar produtos” (Pimenta; Almeida, 2009, p. 2020). E, dessa maneira, “assumem que a docência é uma ação complexa que exige saberes de diferentes naturezas” (Cunha, 2008, p. 20). Complexa, heterogênea e polissêmica. Não se trata, portanto, de um fator regular, nem de um processo *uno*, mas, sim, de uma ação que ocorre dentro de pluralidades; assim como “temos defendido a existência de pedagogias universitárias no plural, em contraponto de uma visão generalizadora que percebe as práticas de ensinar e aprender na educação superior a partir de uma dimensão única” (Pimenta; Almeida, 2009, p. 227). E uma vez compreendida a pedagogia universitária como um campo plural, não existe mais espaço para uma compreensão única acerca da docência na educação superior (especialmente na pós-graduação).

IV. ENGAJAMENTO ACADÊMICO NO PPGE/UFPB: DAS EXPECTATIVAS AOS DESAFIOS NA/PELA PERSPECTIVA DISCENTE

Neste capítulo, nos ocuparemos dos objetivos vinculados à identificação do perfil estudantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e à análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário virtual junto a estudantes de mestrado e doutorado do programa, com liberação pelo Comitê de Ética Centro de Ciência da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS/UFPB), sob número 7.589.293. Os dados serão apresentados sem identificação nominal dos/das respondentes (apenas com codificação E [estudante] + N [número de ordem de resposta do formulário recebido], quando necessário. E analisados com o objetivo de, dentre outros, identificar, a priori, questões ligadas às expectativas, motivações, desafios e satisfação dos/das estudantes no que tange às suas experiências acadêmicas. Ou seja, neste capítulo, analisaremos os resultados da pesquisa.

4. 1 Aspectos do perfil sociodemográfico dos/das estudantes do PPG/UFPB

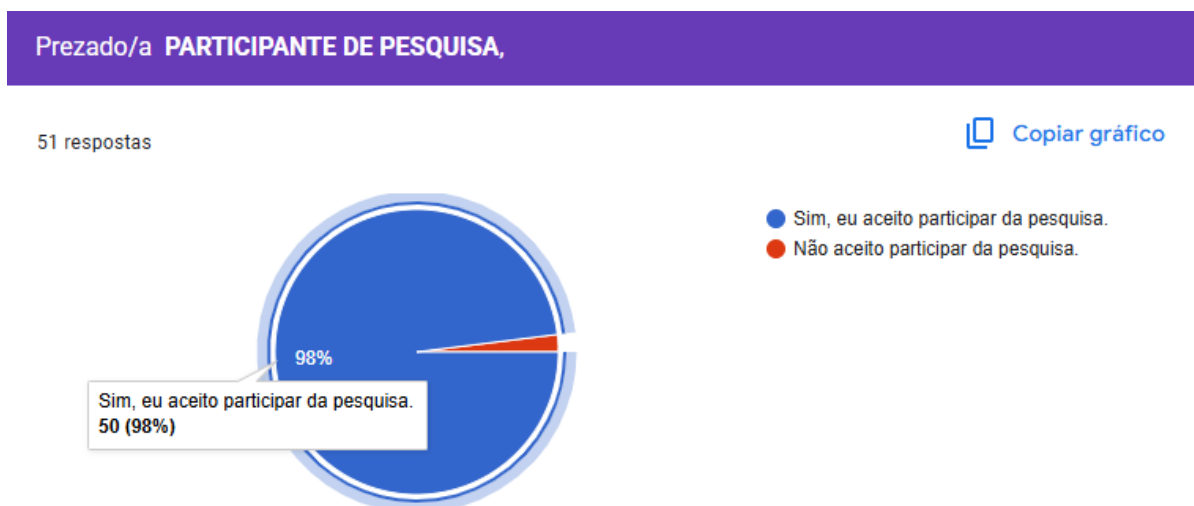
No percurso que traçamos no primeiro capítulo desta pesquisa¹³, fizemos uma tentativa macro de compreensão acerca do perfil estudantil da educação superior no Brasil. A finalidade era entender como fatores, algumas políticas públicas, por exemplo, contribuíram para a delineação de um novo perfil universitário, tendo em vista o caráter predominantemente elitista o qual tinham as IES em suas primeiras décadas de criação e instauração no país. No tópico que agora se delineia, nossa tentativa será buscar compreender o perfil dos estudantes da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), instituição lócus da pesquisa.

Para obtenção dos dados que vão auxiliar-nos no desenho do perfil dos estudantes do PPGE/UFPB que participaram da pesquisa foi disponibilizado um formulário (criado no *Google Forms* e disponibilizado, com auxílio da Coordenação, aos 220 discentes (doutorado: 124; mestrado: 96) ativos à época. Cabe ressaltar que em todos os dados recebidos por meio do formulário, priorizou o anonimato dos/das participantes. Ou seja, não sendo possível identificá-los/as diretamente, salvaguardando, assim, a identidade, como está passo-a-passo

¹³ Ver tópico 1.1.2.

explicado no início deste trabalho¹⁴. O formulário ficou disponível para acesso no período de 24 de setembro a 24 de novembro de 2025. Um total de 51 (cinquenta) respostas foram recebidas, com variações do número de respondentes por questões. Desse montante, 50 (cinquenta), equivalente a 98%, participantes aceitaram participar da pesquisa:

Fig. 04. Aceites para a pesquisa



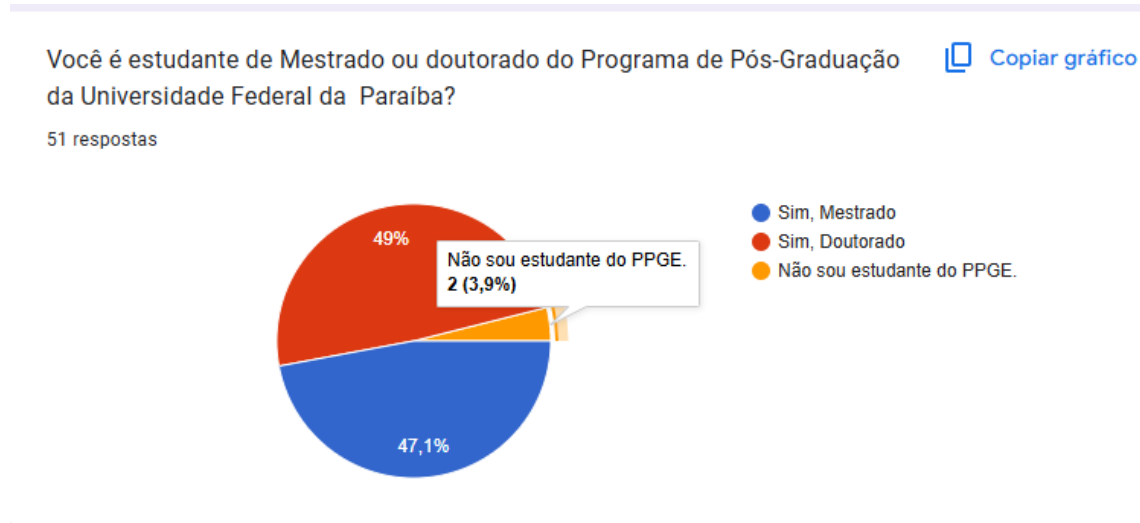
Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Quando o/a discente clicava em “não aceito participar” voluntariamente do estudo, o formulário era fechado, não permitindo seguir. Caso contrário, o/a participante era convidado/a a continuar respondendo as próximas. Outro ponto que delimitava a continuação ou não do formulário era se o/a respondente era aluno/a ou não do PPGE/UFPB. Se positivo, o acesso às demais perguntas era liberado; se negativo, o formulário era fechado. Esses foram os métodos de controle que tivemos ao nosso alcance para evitar discrepâncias nos resultados.

Com esse filtro, conseguimos evitar respondentes que não se encaixavam no perfil requerido pela pesquisa, cuidado metodológico importante tendo em vista que a divulgação para direcionamento ao formulário não se limitou somente pelo *WhatsApp* do grupo geral da pós-graduação, apesar de esse ter sido o principal meio. Também foi gerado um *QR-code* (Código de resposta rápida), impresso em algumas cópias e depois o material físico foi colado nos porta-cartazes do Centro de Educação (CE/UFPB) e da Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Estando esses pormenores explicados, o resultado assim se apresenta:

¹⁴ Ver tópico “aspectos metodológicos da pesquisa”.

Fig. 05. Estudantes de mestrado e doutorado



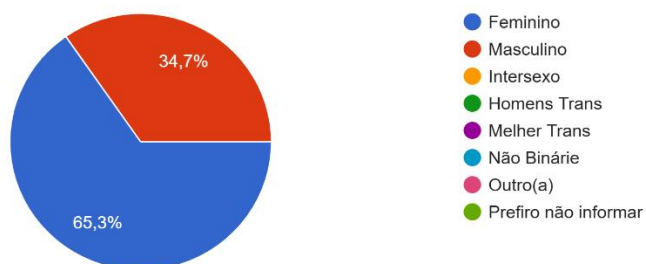
Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Conforme o gráfico 05, é possível perceber que a maioria dos respondentes são/eram estudantes do PPGE/UFPB, sendo 49% (25 estudantes) deles do curso de doutorado e 47,1% (24) do curso de mestrado. Desses percentuais, entre mestrandos e doutorados, buscamos coletar informações que viabilizassem o delineamento do perfil dos respondentes, pontuando questões como etnia/cor, idade, entre outros. Em relação ao quesito sexo/gênero, temos:

Fig. 06. Fator gênero

Você se identifica quanto ao seu gênero?

49 respostas



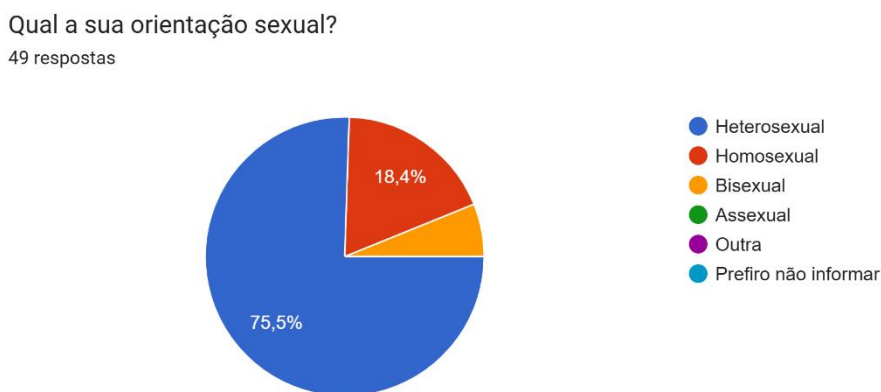
Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Os dados obtidos revelam que houve maior participação do gênero feminino na pesquisa (65,3%), enquanto a participação masculina ficou quase pela metade (34,7%). Nos resultados, como podemos visualizar no gráfico seis, não obtivemos a participação de uma

diversidade de gênero, isto é, não houve representativo de homens e/ou mulheres trans, não binários, intersexo, entre outros.

Já no quesito orientação sexual, é possível observar maior variação entre os perfis dos participantes:

Fig. 07. Orientação sexual



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

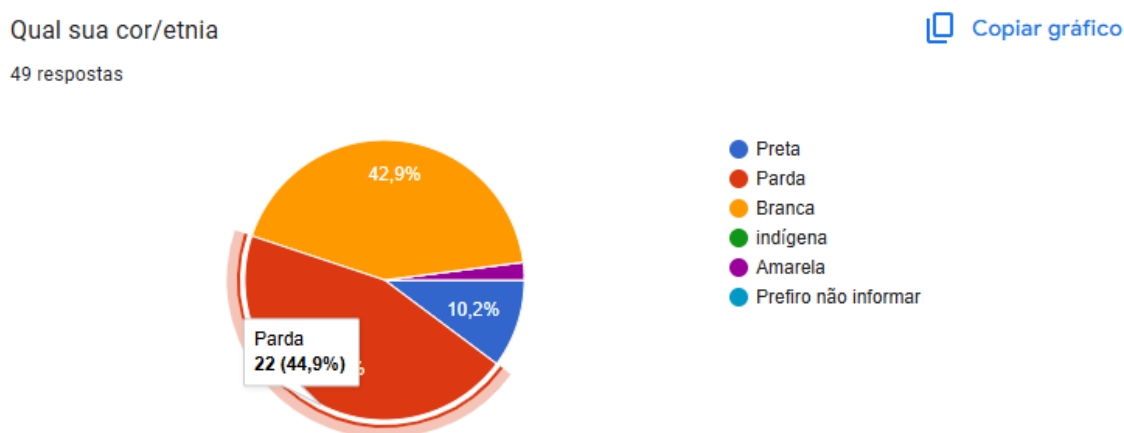
Entre os respondentes do formulário, a predominância foi da orientação sexual heterossexual (75,5%). 18,4% se identificaram como homossexuais e apenas 6,1% se autodeclararam ter orientação bissexual. Outras como a assexualidade não tiveram representativos. Nesse contexto, os resultados apontam para maior participação de mulheres e de participantes que se identificam com a orientação heterossexual.

Em relação à participação mais ativa do público feminino na pesquisa, algumas pesquisas atuais, por exemplo (Cruz; *et al*, 2022), apontam para uma transformação significativa do presente em relação ao passado, em que é possível observar um crescimento no número de mulheres ocupando o espaço universitário. Nem sempre foi essa a estatística, pois por muito tempo esse espaço de conhecimento foi negado ao gênero feminino, no entanto, “apesar das dificuldades enfrentadas, é visto que, nas últimas décadas, o crescimento das mulheres em ambiente acadêmico tem sido promissor, apesar de tardio, tanto na graduação quando na pós-graduação” (Cruz; *et al*, 2022, p. 451). Um avanço conquistado pelo público feminino, em conjunto com parte da sociedade, por meio das lutas (a exemplo dos movimentos feministas), valorização da mulher no espaço do trabalho (apesar desse ponto ainda apresentar muitas falhas) e políticas públicas mais democráticas. Todo esse conjunto de

fatores vem cooperando para um campo educacional menos excludente, o que oportuniza espaços mais acolhedores e também mais engajáveis.

Entre os respondentes do formulário, o número de pessoas pardas se destacou no quesito cor/etnia. O segundo maior quantitativo é de pessoas da cor branca. O resultado entre o número de pessoas pardas e brancas varia de dois pontos percentuais para mais ou para menos, uma vez que 42,9% se autodeclararam brancas e 44,9% pardas. Autodeclarados pretos somam apenas 10,2%, como podemos observar no seguinte gráfico:

Fig. 08. Gráfico cor/etnia



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Apesar de ter sido maior o percentual de representantes da cor/etnia parda, o quantitativo de autodeclarados pretos foi apenas de cinco (10,2%). Na cor/etnia amarela, apenas 2%. De acordo com uma pesquisa realizada por Fabrício Marques (2025), houve uma projeção significativa de acesso e permanência nas universidades públicas federais não somente de estudantes de classes sociais diferentes, mas também de discentes de cor e etnia variadas. Tal fator, em decorrer das lutas de classes e às políticas públicas de governos democráticos, apresenta um processo positivo por meio das Leis de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabeleceu a reserva de 50% por curso e turno das matrículas de universidades federais (Ferreira, 2019; Albuquerque, 2022) e,

A ex-presidente, Dilma Rousseff (que governou o Brasil de 2011 a 2016), tornou obrigatória a adoção de ações afirmativas nas universidades e institutos federais, como a modalidade de reserva de vagas, à qual é atribuída o fato de a proporção de jovens de 18 a 24 anos pretos ou pardos no ensino superior público passar de 50,5% em 2016, para 55,6% em 2018. Pela primeira vez, pretos e pardos são

maioria nas universidades públicas, conforme aponta o informativo de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2018). (Albuquerque, 2022, p. 21).

O acesso à universidade passou a se tornar possível para essa parcela da população que por muito tempo foi mantida à margem dos espaços de poder e de promoção do conhecimento, como é o caso da educação superior. Com isso, a presença de pardos e pretos passou a ter maior representatividade nas universidades federais, pluralizando debates e oportunizando melhores condições de pertencimento, o que tende a corroborar para o sentimento de engajamento acadêmico. Essa transformação não ficou restrita somente à graduação, pois “em 2016, a portaria normativa do Ministério da Educação recomendou a adoção de cotas também na pós-graduação” (Albuquerque, 2022, p. 21). Tal recomendação contribuiu para que

Ao longo das últimas três décadas a proporção de pretos, pardos e indígenas entre as pessoas que concluem cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, embora os brancos ainda sejam perto de dois terços dos formandos (68% dos doutores e 62,9% dos mestres titulados em 2021). Em todas as regiões brasileiras, o percentual de brancos entre os pós-graduandos é maior do que a proporção de seu grupo racial na população regional. No Sul, os brancos são 72,6% dos habitantes, mas concentram 84,4% dos títulos de mestrado e 85,6% dos de doutorado em 2021. Já no Nordeste, a população branca representou 26,7% do total e respondeu por 39,1% dos mestres e 43,9% dos doutores em 2021. (Marques, 2025, s/p).

Conforme Marques (2025), é possível perceber que, apesar da população de pretos e pardos ser a maioria em nossa sociedade (de norte a sul do país), ainda são a minoria ocupando certos espaços, o que reforça um cenário ainda com muitas lacunas e injustiças sociais. Esse cenário nos alerta para questões complexas como o racismo estrutural, por exemplo. Forma de preconceito nem sempre visível, mas presente em muitas esferas de nossa sociedade.

O PPGE, por sua vez, tem adotado as políticas afirmativas baseadas na Resolução 58/2016, do CONSEPE/UFPB, que visa destinar vagas específicas para negros, indígenas, comunidades tradicionais e pessoas com deficiência. O documento em questão resolve que

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba adotarão ações afirmativas para inclusão e permanência de candidatos autodeclarados ou oriundos da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais ou pessoas com deficiência. **Art. 3º** Do total de vagas oferecidas serão destinadas as ações afirmativas, no mínimo 20% e no máximo 50%, do total de

vagas oferecidas em cada processo seletivo do programa (UFPB, 2016).

No caso do PPGE, o quantitativo de vagas para mestrado e para doutorado destinado às ações afirmativas tem sido especificado e delimitado nos dois últimos editais (nº 05/2023 e nº09/2024) para seleção no programa. O edital nº 09/2024, por exemplo, trouxe as seguintes informações:

5.1 O PPGE oferecerá 75 (setenta e cinco) vagas, sendo 34 (trinta e quatro) vagas para o curso de Mestrado (M) e 41 (quarenta e uma) vagas para o curso de Doutorado. [...]. **Do total de vagas oferecidas, 50% serão destinadas a ações afirmativas**, que corresponde a 15(quinze) vagas para Mestrado e 19 (dezenove) para Doutorado para candidatos autodeclarados, conforme a seguinte distribuição: a) 30% para pretos e/ou pardos; b) 15% para povos indígenas e povos e comunidades tradicionais; c) 5% para pessoa com deficiência (aquelas indicadas no artigo 4º do Decreto no 3.298/99 e suas alterações) (PPGE/UFPB, 2023, s/p, *grifos nossos*).

Apesar de o PPGE ser um programa que tem buscado executar as orientações da Resolução nº 58/2026, o corpo discente que participou da pesquisa apontou algumas lacunas e inconsistências a respeito das políticas afirmativas, às quais as questões de etnia e raça estão diretamente implicadas. De acordo com um dos respondentes, por exemplo, o programa precisa ter maior preocupação com as pautas raciais, de gênero e outros grupos minorizados socialmente: “é preciso atualização dos conteúdos (e dos professores, não todos), é gritante a falta de debate racial/gênero/pcd/minorias” (E. 26, 2025). Com base no depoimento do participante E.26, podemos compreender que as reservas de cotas para ações afirmativas por si só não resolvem. É preciso garanti-las, mas também aplicar outras formas de viabilizar acesso, informação e difusão acerca dos direitos que devem ser assegurados. Promover para os professores uma formação acerca da temática para que saibam conduzir o debate e a reflexão em sala de aula, ampliando o diálogo com toda a comunidade acadêmica da pós-graduação.

Os obstáculos para quem não faz parte da classe dominante são diversos e esse grupo encontra dificuldades das mais variadas possíveis quando almeja galgar lugares que historicamente foram negados. Para isso, dentre outros mecanismos, a elite dominante tende a sucatear lugar de pertencimento, esfacelar direitos e pode promover uma permanência desengajável. Portanto, em contrapartida a esses mecanismos, a

[...] adoção de políticas inclusivas ou de ações afirmativas, caso das cotas nas instituições federais para pretos, pardos, indígenas e pobres,

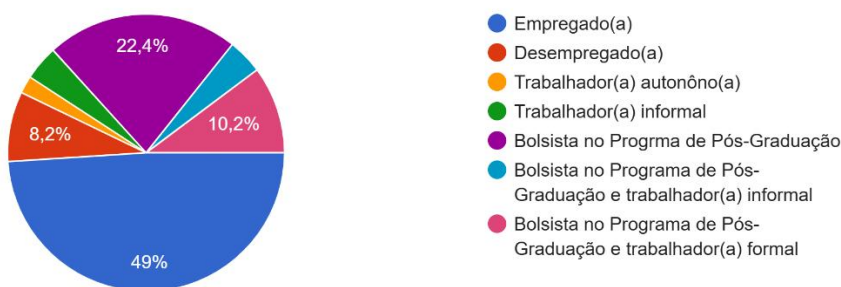
propiciou condições para a diversificação das elites brasileiras das próximas gerações. A combinação dessas políticas visava implementar a pluralidade social do ambiente acadêmico e oportunizar a inserção de grupos historicamente marginalizados nos ambientes mais qualificados e intelectualizados do país (Almeida, 2019, p. 24 – grifo nosso).

A proposta dessas ações afirmativas é fundamental para a diminuição da discriminação racial e social no país, mas para que isso venha a ocorrer futuramente é preciso que as barreiras ainda persistentes sejam dirimidas. No espaço da educação superior, em especial na pós-graduação, esses empecilhos podem ocorrer de diferentes formas: desde as limitações para o acesso até a promoção de recursos que possam oportunizar ou não a permanência desse/a estudante negro/a, pardo/a, indígena na vivência universitária. (Venturini, 2023; Silva, 2025).

Em relação ao quesito ocupação, 49% dos participantes da pesquisa disseram estar na condição de trabalhador(a) formal, empregado. Bolsistas somam 22,4%; bolsista e trabalhador formal, ao mesmo tempo, 10,2% e apenas 8,2% afirmaram estar na condição de desemprego, como podemos observar no gráfico a seguir.

Fig. 09. Condição do estudante

Em qual condição você se encontra atualmente?
49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

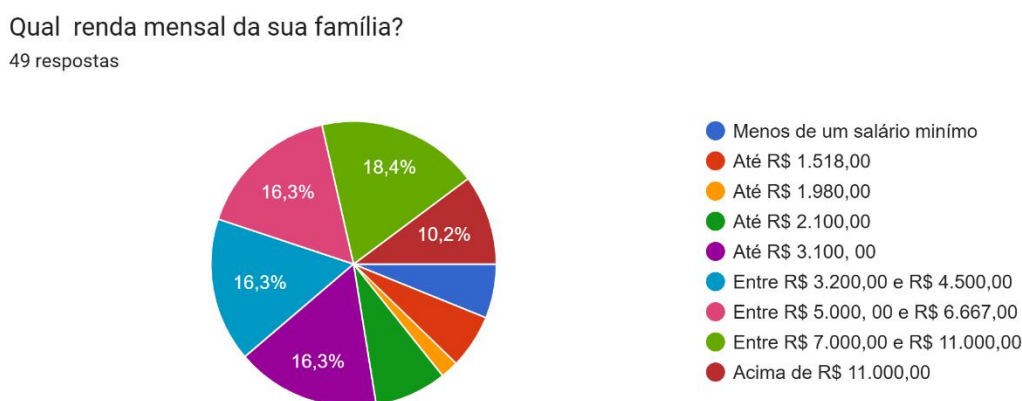
Estudar e trabalhar não é nenhuma novidade de nosso século, no entanto é mister afirmar que tal aspecto se torna cada vez mais comum no cenário universitário brasileiro. Com as mudanças que vêm ocorrendo em relação ao acesso à educação superior, as camadas mais populares da sociedade passam a estar mais presentes nas universidades federais e, para

se manter nesses espaços, precisam, na maioria das vezes, se dividirem entre os estudos e o mercado de trabalho.

Desse modo, a formação educacional e o mercado de trabalho compõem, em certa medida, uma unidade na experiência de nossos discentes. Não são excludentes e muitos menos dicotômicos (Cardoso; Sampaio, 1994), visto que “a presença de trabalhadores, mesmo no ensino superior público, é uma crescente realidade. Entretanto, há uma tensão entre tais atividades que faz, por vezes, o trabalho dificultar o estudo” (Trópia; Souza, 2023, p. 9). Esse é um aspecto o qual mestrando/as e doutorandos/as precisam lidar, pois são raras as vezes que podem escolher renunciar ao trabalho para disponibilizar tempo aos estudos. Na impossibilidade, resta-lhes tentar equilibrar os dois polos. Não dicotômicos, mas complexos, porque a “ausência de trabalho também impede a escolarização” (Vargas; Paula, 2013, p. 465).

Outro parâmetro a ser notado é o quesito renda. Ao observarmos o gráfico da figura nove a seguir, podemos notar que há, entre os estudantes que responderam o formulário, uma significativa variação no valor da renda familiar. Nesse cenário, 6,1% deles afirmaram se encaixar no quesito menos de um salário-mínimo, enquanto 16, 3% declararam que a renda familiar ultrapassa os R\$ 11.000.000 mil reais. Vejamos o gráfico:

Fig. 10. Aspectos e variações de renda

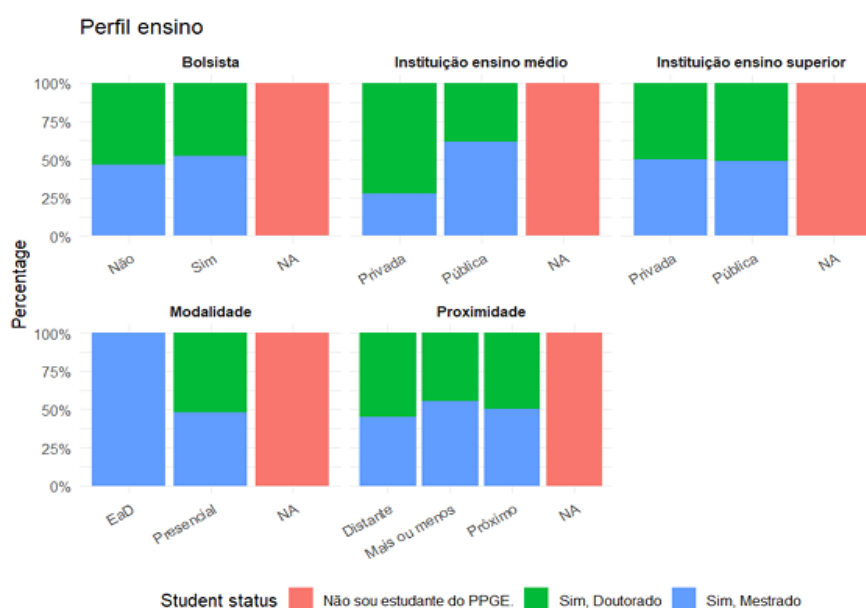


Outros 16,3% declararam terem renda familiar entre R\$ 3.200,00 e 4.500, 00, enquanto 18, 4% possuem renda mensal entre R\$ 7.000.00 e R\$ 11.000.00 reais. De acordo com o gráfico, nota-se que entre os respondentes há uma diferença significativa de receita familiar. Essa variação é um recorte da pluralidade universitária na atualidade, que tem se

tornado um espaço cada vez mais diverso, inclusive em relação ao fator econômico, devido às políticas públicas mais abrangentes, democráticas e equitativas.

Já os gráficos da figura dez, traçam um panorama acerca do perfil de ensino dos/das discentes que responderam ao formulário:

Fig. 11. Perfil de ensino



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Esses gráficos nos ajudam a entender como se desenha a escolarização dos/das estudantes que estão atualmente no mestrado e no doutorado em educação da Universidade Federal da Paraíba. Nesse panorama, no quesito “Ensino Médio”, a maior parte dos/as alunos/as do doutorado estudaram em instituições privadas; Já os/as de mestrado, em instituições públicas. Em relação ao “ensino superior” (graduação), mestrandos e doutorandos estão no mesmo patamar: 50% em instituições públicas, 50% em privadas.

Outro ponto que queremos destacar é sobre a “modalidade de ensino”. Segundo o gráfico, os representantes de doutorado somam um pouco mais de 50%; os de mestrado, um pouco abaixo. Quando se trata da opção “modalidade EaD” não temos representantes do curso de doutorado, os 100%, dos que marcaram ter estudado nessa modalidade na graduação, pertencem ao curso do mestrado. Essa modalidade educacional, aliás, tem sofrido elevado crescimento, superando em algumas regiões as matrículas das instituições presenciais:

A modalidade à distância cresce em um ritmo bem mais acelerado. Dados do Censo da Educação Superior de 2022 mostram que o número de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância cresceu oito vezes na última década, passando de 1.148 para 9.186. Os números indicam também que, no ano de 2022, cerca de 3,1 milhões dos mais de 4,7 milhões de alunos que ingressaram no ensino superior, escolheram cursos à distância, o que corresponde a 65,2% do total de matrículas. Das 22.829.803 novas vagas de graduação oferecidas em 2022, 21.959.144 eram nas instituições privadas, sendo 17.064.033 delas em cursos de graduação a distância (MEC/INEP, 2022); (Oliveira, 2025, p. 13-14).

Nesse aspecto, o perfil do estudante universitário modifica-se conforme vão ocorrendo mudanças não somente no cenário das universidades em si (leis, normas, resoluções que criam e asseguram alternativas para a entrada de estudantes com perfil social diversificado, modalidades educacionais), mas, principalmente, na tomada de consciência do próprio corpo acadêmico.

A universidade, em sua essência, é um produto da sociedade, é, especialmente, “uma instituição social, assentada em seu caráter público, democrático e autônomo” (Almeida, 2012, p. 48) e como tal deve oferecer oportunidades equivalentes para que essa democracia de fato possa acontecer na prática; afinal, estudantes também dependem desses mecanismos para sentirem-se engajados nas instituições que estudam.

Assim sendo, o perfil dos respondentes indica predominância de estudantes do Doutorado, majoritariamente do gênero feminino, heterossexuais, autodeclarados pardos e com faixa etária entre 30 e 39 anos. A maioria reside em João Pessoa–PB, no mesmo município da instituição, encontra-se empregada, atua em mais de um turno e apresenta relativa proximidade entre domicílio e universidade. Embora essa condição sugira menor dependência de bolsas, aponta desafios quanto ao tempo disponível para dedicação às pesquisas, especialmente entre aqueles que trabalham longe de casa. Predomina o grupo sem filhos, e entre os que tiveram filhos durante o vínculo com o Programa, parte relatou acolhimento institucional. Quanto à renda, destaca-se a faixa entre R\$ 7.000,00 e R\$ 11.000,00, sugerindo, de forma geral, inserção na classe média. A maioria cursou a educação básica e a graduação em instituições públicas presenciais e indicou a realização de um sonho como principal motivação para o ingresso na pós-graduação.

Em uma tentativa de delinear a dimensão do perfil sociodemográfico dos/das discentes da pós-graduação em educação (PPGE/UFPB), foi elaborada a tabela a seguir. Sua função na pesquisa é ilustrar em números e porcentagens todos os quesitos que serviram de base para descrevermos acerca dos pontos expostos nesse tópico:

Fig. 12. Tabela acerca do perfil dos respondentes com números e porcentagens

Variable	Category	n	percent
1 Gênero	Feminino	32	62.7
2 Gênero	Masculino	17	33.3
3 Gênero	NA	2	3.9
4 Faixa etária	18-24 anos	1	2
5 Faixa etária	25-29 anos	9	17.6
6 Faixa etária	30 -39 anos	20	39.2
7 Faixa etária	40-49 anos	17	33.3
8 Faixa etária	50-59 anos	2	3.9
9 Faixa etária	NA	2	3.9
10 Etnia	Amarela	1	2
11 Etnia	Branca	21	41.2
12 Etnia	Parda	22	43.1
13 Etnia	Preta	5	9.8
14 Etnia	NA	2	3.9
15 Orientação sexual	Bisexual	3	5.9
16 Orientação sexual	Heterossexual	37	72.5
17 Orientação sexual	Homossexual	9	17.6
18 Orientação sexual	NA	2	3.9
19 Condição pessoal	Bolsista no Programa de Pós-Graduação e trabalh...	5	9.8
20 Condição pessoal	Bolsista no Programa de Pós-Graduação e trabalh...	2	3.9
21 Condição pessoal	Bolsista no Progrma de Pós-Graduação	11	21.6
22 Condição pessoal	Desempregado(a)	4	7.8
23 Condição pessoal	Empregado(a)	24	47.1
24 Condição pessoal	Trabalhador(a) autonôno(a)	1	2
25 Condição pessoal	Trabalhador(a) informal	2	3.9
26 Condição pessoal	NA	2	3.9
27 Ocupação	Dois turnos	20	39.2
28 Ocupação	Não se aplica	17	33.3
29 Ocupação	Um turno	12	23.5
30 Ocupação	NA	2	3.9
31 Proximidade do trabalho	Não	20	39.2
32 Proximidade do trabalho	Não se aplica	16	31.4
33 Proximidade do trabalho	Sim	13	25.5
34 Proximidade do trabalho	NA	2	3.9
35 Possui filhos	Não	30	58.8
36 Possui filhos	Sim	19	37.3
37 Possui filhos	NA	2	3.9
38 Quantidade de filhos	Dois	10	19.6
39 Quantidade de filhos	Mais de de três	1	2
40 Quantidade de filhos	Não se aplica	32	62.7
41 Quantidade de filhos	Um	6	11.8
42 Quantidade de filhos	NA	2	3.9
43 Renda	Acima de R\$ 11.000,00	5	9.8
44 Renda	Até R\$ 3.100, 00	8	15.7
45 Renda	Até R\$ 1.518,00	3	5.9
46 Renda	Até R\$ 1.980,00	1	2
47 Renda	Até R\$ 2.100,00	4	7.8
48 Renda	Entre R\$ 3.200,00 e R\$ 4.500,00	8	15.7
49 Renda	Entre R\$ 5.000, 00 e R\$ 6.667,00	8	15.7
50 Renda	Entre R\$ 7.000,00 e R\$ 11.000,00	9	17.6
51 Renda	Menos de um salário mínimo	3	5.9
52 Renda	NA	2	3.9
53 Situação do estudante	Não sou estudante do PPGE.	2	3.9
54 Situação do estudante	Sim, Doutorado	25	49
55 Situação do estudante	Sim, Mestrado	24	47.1

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

4.2. Expectativas e motivação acadêmicas

As expectativas podem ser os primeiros aspectos que geralmente delineamos em relação à conquista de algo. Conseguir a aprovação em um curso seja da graduação, seja da

pós-graduação, é uma conquista significativa na formação estudantil; logo, ter expectativas nesses momentos é bastante comum. Por isso, nesse tópico, iremos considerar as expectativas como um fator conceitual ligado ao processo educacional, porque, em linhas gerais, o vocábulo (e/ou o conceito de) expectativa pode ter uma variação de significado quando atribuída a contextos diferentes. Portanto, nessa pesquisa, as expectativas estarão sendo consideradas enquanto constructo multidimensional (Farias; Almeida, 2020) para a experiência discente na educação superior.

Alguns pesquisadores (Baker e McNeil, 1985; Fernandes e Almeida, 2005; Araújo; *et al*, 2014; Farias e Almeida, 2020) consideram as expectativas, que os/as estudantes têm antes do início (e durante o) curso, um processo importante de transição e adaptação acadêmica. São os aspectos que os/as discentes constroem em relação à sua vivência universitária, a partir de sua entrada no curso, que vão proporcionar (ou não) mecanismos favoráveis ou desfavoráveis quando confrontados com a realidade. Em outras palavras, no contexto educacional, os/as alunos/as tendem a antecipar satisfatoriamente a sua inserção no curso (Fernandes; Almeida, 2005). O problema em realizar tal antecipação tende a aparecer no momento de confronto com a realidade, o que poderá reacender essas expectativas antecipadas ou destruí-las, caso elas estejam muito discrepantes (Farias; Almeida, 2020). No entanto, se essas expectativas são concretizadas ou afirmadas, quando confrontadas com a realidade, podem se tornar um fator decisivo para um bom rendimento acadêmico, isto é, para que o/a discente passe a se envolver cada vez mais no universo acadêmico. Tal envolvimento pode acarretar, por sua vez, em uma série de circunstâncias favoráveis, por exemplo: a permanência, a identificação (Araújo; *et al*, 2014) e a motivação.

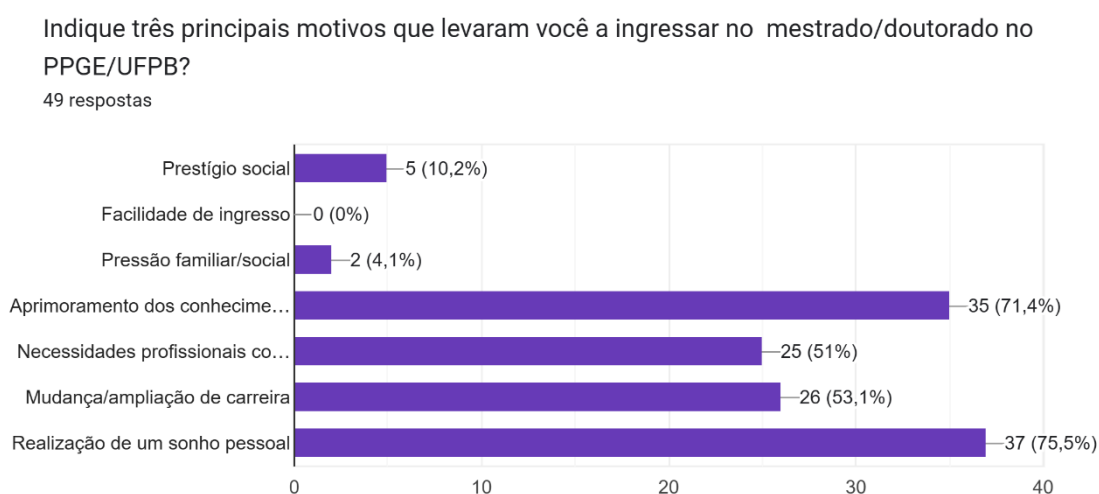
Acerca da motivação, nesta pesquisa, vamos compreendê-la como um dos conceitos básicos da psicologia, isto é, algo que pode explicar, em muitas situações, certas condutas humanas. Diz respeito também aos aspectos conceituais bastante diversos, que englobam questões como “interesse, necessidade, impulso, vontade, envolvimento e engajamento” (Costa; Carvalho, 2023, p. 4) em muitas das tarefas que o homem realiza em seu processo de existência. No cenário educacional, podemos considerar que essas questões se tornam importantes tanto para a integração do/da estudante no meio em que está a ocupar quanto contribui para a sua permanência no curso. Ou seja, são os motivos que “move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (Bzuneck, 2009, p.9) de determinadas escolhas.

Nesse sentido, podemos entender a motivação “como a razão que gera, mantém e conduz as diferentes ações no ser humano proveniente das expectativas” (Scacchetti; *et al*, 2014, p. 298). E essas razões podem surgir a partir das próprias necessidades do/da discente

ou serem forçadas por meios que ele/ela não consegue controlar, o que nos leva a explicar que podem ser “movidas por fatores internos ou externos para que um indivíduo realize uma tarefa, independentemente de sua natureza, ele necessita de um impulso que o impulse física ou mentalmente” (Costa; Carvalho, 2023, p. 4) para algo. Em outras palavras, é preciso haver expectativas e elas precisam ser confrontadas com a realidade. Quando isso ocorre, se confirmadas, então motivações positivas; se negadas, então motivações negativas.

Com base nesses aspectos, expectativas e motivações são elementos próprios do ser humano e são importantes para a realização e conquista de algo, tendo ambas as correlações nesse processo (Laigner, 2016). Nesse sentido, as expectativas são possíveis projeções daquilo que poderá vir a ser e as motivações possíveis fatores que darão sustentação (positiva ou negativa) ao percurso. Na educação superior, por exemplo, o/a estudante tem suas expectativas em relação ao curso de mestrado ou de doutorado. São essas expectativas que vão tecer o processo de transição, de projeção de como imaginará ser o curso (Fernandes; Almeida, 2005). Se elas forem confirmadas, a partir do momento que esse/a discente começa a estudar, logo terá motivos positivos para se envolver, se engajar. Tendo tais fatores em vista, procuramos incorporar a seção “expectativas e motivações iniciais” no questionário destinado aos respondentes. As opções de respostas foram definidas a priori, delimitadas em sete alternativas e com possibilidade de indicação de até três motivos/expectativas principais que, conforme eles, levaram-no a ingressar no mestrado ou no doutorado do PPGE/UFPB. Como resultado, temos:

Fig. 13. Expectativas/motivações iniciais



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

De acordo com o gráfico da figura 13, a opção “realização de um sonho pessoal” foi a mais votada. Em segundo lugar, a alternativa “aprimoramento dos conhecimentos” e “mudança/ampliação de carreira” como terceira opção. Conforme o gráfico acima, observa-se que o ponto de partida da maioria dos/das estudantes se deu por algo mais pessoal, um sonho, uma “esperança” em algo porvir, mas também um motivo que pode impulsionar à ação. Nesse sentido, a expectativa é a de conseguir o ingresso e a motivação principal, para a maior parte daqueles que responderam, a realização de um sonho pessoal. No geral,

A motivação não é algo que possa ser diretamente observado, portanto inferimos a sua existência observando o comportamento dos indivíduos. Um comportamento motivado caracteriza-se pela energia relativamente forte nele despendida e por estar dirigido para um objetivo ou meta. Uma pessoa é motivada por uma variedade de fatores internos e externos. A força de cada motivo e o padrão de motivos influem na maneira como o indivíduo vê o mundo, nas coisas em que pensa e nas ações em que se empenha. Assim, o pressuposto básico das teorias que procuram explicar o processo de motivação é o de que deve existir alguma coisa, algum motivo que desencadeia uma ação, que lhe dá direção para atingir um objetivo e a finaliza (Generi, 2006, p.5).

No caso dos resultados obtidos pelo formulário, o motivo que desencadeará uma ação, isto é, a entrada e o esforço para a permanência dos/das estudantes no mestrado e no doutorado, para a maioria, é a realização de um sonho. Nesse aspecto, observa-se que, muitas vezes, as emoções têm papel relevante no julgamento. Isto é, no exato momento em que precisamos julgar as motivações das escolhas que faremos, que fizemos ou que deixamos de fazer. Desse modo, é profícuo que reflitamos: “As emoções têm um efeito perturbador ou facilitador? (Galand; Bourgeois, 2011, p. 14). Em linhas gerais, podemos afirmar que depende de uma série de fatores internos e externos aos envolvidos, nesse caso os/as discentes. Podem ser facilitadoras, mas também perturbadoras; depende, muitas vezes, como essas emoções/expectativas foram geradas e do quão próximas elas estão da realidade (Araújo; *et al*, 2014; Farias e Almeida, 2020). Em tese, as expectativas podem ser possíveis marcadores de sucesso ou de fracasso acadêmico. Por isso,

Ao considerar as expectativas acadêmicas enquanto variável preditora do sucesso, é fundamental compreender o impacto de diferentes variáveis pessoais e de percurso acadêmico sobre essas expectativas de estudantes ingressantes no Ensino Superior. Neste sentido, algumas investigações têm sido conduzidas considerando aspectos pessoais

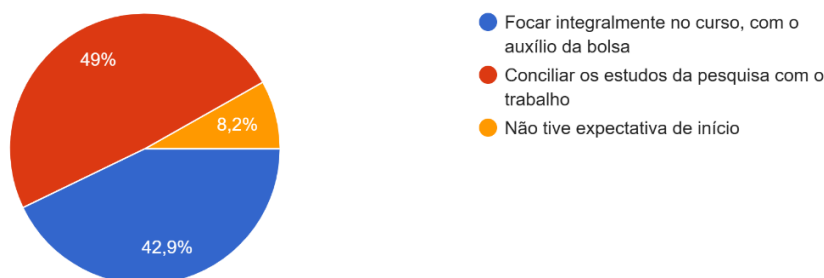
como gênero e idade através de suas relações com as expectativas, o que têm revelado que estudantes mais velhos possuem menos expectativas em relação a fazer [por exemplo] novos amigos e maior expectativa em relação à pressão social (Farias; Almeida, 2020, 71).

Dessa forma, a opção “realização de um sonho pessoal”, escolhida por 75,5% dos respondentes, torna a motivação, guiada pelas próprias expectativas, em algo mais pessoal do que propriamente de caráter acadêmico, o que implica à ideia de que muitas vezes o ser humano age e/ou faz escolhas se guiando pelas emoções, pelo menos os/as estudantes com menos idade ou com menos repertório, como salientam Soares e Almeida (2001) e Farias e Almeida (2020). Daí o papel das emoções em cenários burocráticos, como é o caso pós-graduação. Ignorar tal fator é desconsiderar as expectativas humanas e tornar a vivência acadêmica com menos possibilidade de engajamento acadêmico.

Continuando nesse cenário expectante, foram realizadas as seguintes perguntas às/aos discentes:

Fig. 14 pós-aprovação

Ao ser aprovado(a) no processo seletivo, suas expectativas foram de:
49 respostas

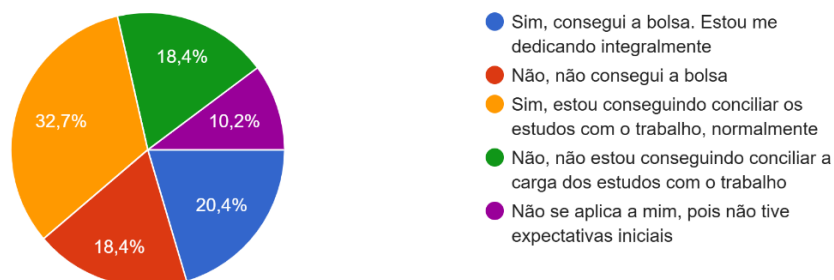


Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Fig. 15 Alcance das expectativas

Sua expectativa inicial está sendo alcançada?

49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Nos dois gráficos (14 e 15) é possível observar que as opções “conciliar os estudos da pesquisa com o trabalho” e “Sim, estou conseguindo conciliar os estudos com o trabalho normalmente” foram as mais destacadas. Nesse aspecto, podemos entender que a expectativa da maioria dos respondentes era estudar e continuar trabalhando e a realização disso, ou seja, a confirmação na realidade, é o motivo que pode tornar o processo mais envolvente e mais engajável. No entanto, dos 49% que apontaram ter como expectativa poder “conciliar os estudos com o trabalho”, somente 32,7% afirmaram estar conseguindo, isto é, mais da metade deles estão tendo a motivação para continuar os estudos, tendo em vista que manter os estudos e o trabalho era o objetivo dessa maioria. Essa realidade aponta para pelo menos dois fatores importantes: i - Os/as estudantes do PPGE, em maioria, estão na pós-graduação e trabalhando ao mesmo tempo; ii - Conseguem conciliar, sem grandes desafios, função e estudo.

Tal fator desenha um outro cenário: o de estudantes trabalhadores nos cursos de pós-graduação. São diversos os fatores que contribuem para essa realidade, dentre alguns, pode-se destacar que a projeção da educação superior no Brasil oportunizou maior ingresso de discentes pertencentes a grupos de renda mais instáveis na graduação e, conseqüentemente, na pós-graduação (Andifes, 2019).

No geral, na graduação, esse perfil alunado tende a frequentar os cursos noturnos “e arcam privadamente com os custos de estudos” (Trópia; Souza, 2023, p. 3), o que tem contribuído para uma compreensão de certa inversão da estrutura escola-trabalho (Comin; Barosa, 2011); isto é, não havendo mais a possibilidade de primeiro investir em uma coisa para depois em outra. Devido às necessidades, os “novos graduandos” e pós-graduandos (Trópia; Souza, 2023) têm um perfil majoritariamente trabalhadores, o que se confirma ao

reavaliarmos o gráfico da figura 14, onde aponta que 49% dos/das respondentes destacaram como expectativa/motivação conciliar trabalho e estudo.

Nessa perspectiva, é possível destacar pelo menos duas

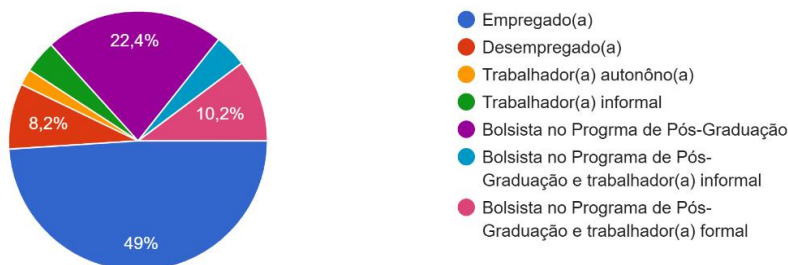
Dimensões que configuram centrais para a análise da relação estudante e o trabalho: (i) se o estudante necessita ou não trabalhar; e (ii) em caso de necessidade, se está ou não ocupado. A primeira dimensão estabelece uma clivagem entre aqueles para os quais o estudo não está condicionado à necessidade de trabalho e aqueles para os quais estudar sem trabalhar está fora de questão. A segunda estabelece uma clivagem entre aqueles para os quais a necessidade de trabalhar se cumpre, ainda que parcialmente e em muitos casos precariamente, aumentando de modo significativo a dificuldade material para prosseguir nos estudos, e aqueles para os quais a necessidade do trabalho não se realiza em nenhuma medida (Trópia; Souza, 2023, 4).

São duas dimensões interessantes porque por um lado há os/as discentes que não têm uma necessidade imediata de trabalhar, esse perfil geralmente está ligado aos provenientes de uma classe economicamente mais estável; e àqueles que sem um trabalho seria impossível se manter nos estudos (provavelmente discentes das classes menos favorecidas). Dentro desse perfil estudantil, conforme Trópia; Souza (2023), apresentam-se mais dois fatores: 1- Quem precisa trabalhar e consegue; 2- Quem tem necessidade de trabalho, mas não consegue realizar.

Nesse cenário, as dificuldades podem apresentar-se em maior potencial nesses dois últimos aspectos, tendo em vista que: se há uma necessidade fulcral de trabalho para se manter nos estudos, logo o tempo de dedicação para uma coisa e outra terá de ser dividido; e se há uma procura por um trabalho e não se consegue, logo a permanência na universidade se tornará impossível. Por isso, é importante (para termos um panorama acerca dessa complexidade estudo-trabalho) “levar em conta três grupos de estudantes: (i) estudantes que trabalham; (ii) estudantes que não trabalham e estão à procura de trabalho; e (iii) estudantes que não trabalham e não estão à procura de trabalho” (Trópia; Souza, 2023, p. 4). Nesta pesquisa, os/as discentes do PPGE/UFPB, de acordo com os gráficos, estão majoritariamente na condição de “estudantes que trabalham”; portanto no primeiro grupo.

Fig. 16. Condição de ocupação

Em qual condição você se encontra atualmente?
49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Nesse panorama, torna-se cada vez mais “comum” a condição de estudantes trabalhadores nas mais diferentes etapas educacionais. A condição estudantil “não pode ser mais depreendida apenas da realidade escolar [...] mas deve ser compreendida a partir do mundo do trabalho” (Spósito, 2003, p. 23). Ou seja, o/a discente passa cada vez mais a se equilibrar entre o desejo pessoal de estudar e a necessidade profissional de se especializar. Em outras palavras, entre as expectativas daquilo que gostaria de alcançar e os elementos concretizados que realmente os motivem à ação.

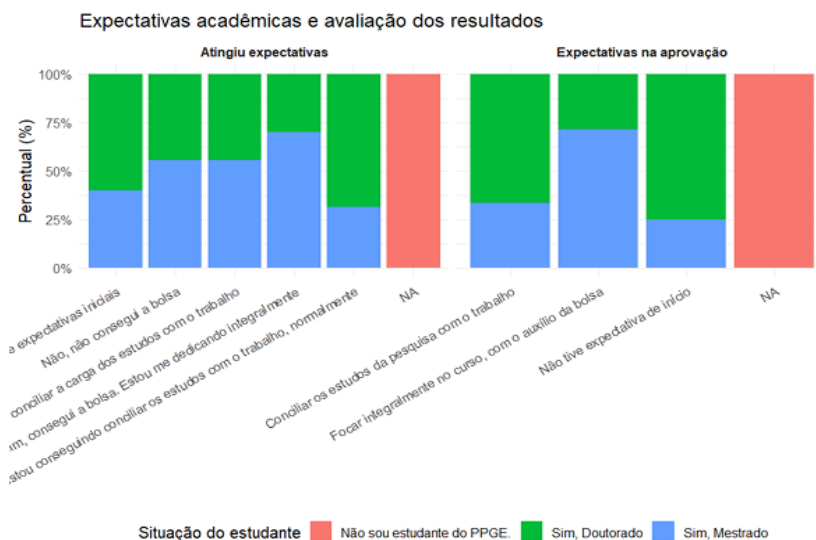
No cenário problematizado, as bolsas de estudo tornam-se uma alternativa de não condicionar o/a aluno(a) diretamente ao mercado de trabalho enquanto estiver cursando mestrado e doutorado e oportunizar melhores condições para alcançar resultados almejados, como a elaboração da pesquisa (Ferreira, 2015; Rodrigues; *et al*, 2016; Nasu; Sasso, 2021). Essas bolsas provêm de formas de financiamentos oferecidas por Órgãos como Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico-Tecnológico), entre outros; e “[...] são essenciais porque podem desempenhar papel crucial na viabilização e formação de estudantes, principalmente daqueles com menores condições sociais e econômicas na manutenção de seus estudos, além de ser um atrativo para a sua inserção no ensino superior” (Nasu; Sasso, 2021, p. 3). No entanto, os recursos das universidades federais são, muitas vezes, limitados e seus programas de pós-graduação não conseguem disponibilizar bolsas para todos os estudantes (Nasu; Sasso, 2021; Oliveira, *et al*, 2025). Nos dados obtidos pelo formulário, gráfico 16, por exemplo, é possível observar que apenas 22,4% declararam ter conseguido a bolsa no PPGE. No entanto, no gráfico 14, nota-se que 42,9% dos respondentes haviam sinalizado ter como expectativa

inicial “focar integralmente no curso, com auxílio da bolsa”. Ou seja, apenas um pouco mais da metade conseguiu concretizar a expectativa, tornando-a um possível motivo para não somente permanecer no curso mas também para ter probabilidade de maior envolvimento nele:

A bolsa, como forma de financiamento, representa não só o suporte material na vida do pós-graduando, levando em consideração o desenvolvimento do trabalho de pesquisa com dedicação exclusiva e a permanência na atividade (Reis; Blundi; Silva, 2020)., mas, igualmente, um valor simbólico, de reconhecimento da própria identidade do pesquisador (Dutra; *et al*, 2024, p. 4).

As bolsas da pós-graduação, na realidade atual e levando em consideração o perfil diversificado dos “novos/as pós-graduandos/as, tornam-se peças fundamentais para a permanência nos cursos de mestrado e de doutorado. Parte desses discentes contam com essa oportunidade para se manter no curso porque esse suporte financeiro torna-se, muitas vezes, também a única fonte renda. Esse fator também levanta um desafio: se sendo a única fonte de renda, significa que o/a estudante poderá ter poucas condições ou escolhas para investir os recursos nos estudos, uma vez que precisará aplicar a bolsa em outras esferas, como por exemplo nas necessidades básicas como moradia, transporte, alimentação, entre outros (Nasu; Sasso, 2021; Oliveira, *et al*, 2025), o que pode implicar uma condição negativa na expectativa de vivenciar a universidade integralmente enquanto estar cursando o mestrado ou o doutorado porque os recursos próprios para esse quesito precisará ser direcionado para outras necessidades.

Fig. 17. Expectativas/resultados



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Portanto, as bolsas da pós-graduação são um dos elementos que fazem parte das expectativas/motivações do/da estudante. Quando essa expectativa/motivação é frustrada, ou seja, não ocorrendo esse reconhecimento da própria identidade do pesquisador, o/a estudante precisa buscar alternativas que viabilizem a sua continuidade no curso: o mercado de trabalho, por exemplo. Tal ação poderá desencadear uma série de fatores que podem se somar a outras frustrações acadêmicas (como a falta de foco, a falta de tempo para dedicar-se à pesquisa) dando origem à desmotivação, à ausência de estímulos, desencadeando em um possível desengajamento universitário.

Esse panorama ressalta que ter expectativas e motivações pode ser algo positivo, mas é preciso ter ciência que muitas variáveis podem ocorrer no processo e dificultar que sejam alcançadas; mas quando conquistadas podem se tornar bases fundamentais para gerir e conduzir ações (Scacchetti, 2014) do/da estudante em seus estudos. Podem ser o motor, se positivadas, para maior identificação do/a discente em seu processo de transição/adaptação (Fernandes; Almeida, 2005) com a/na instituição e para maior envolvimento com a/na pesquisa. Esses elementos interligados, por sua vez, contribuirão para o surgimento do engajamento, pois, o “engajamento Acadêmico é produto da motivação e da aprendizagem ativa” (Barkley, 2010. In Vitória; *et al*, 2018, p. 266) – por mais que saibamos que nem sempre estar motivado(a) signifique dizer estar engajado(a), mas o contrário é verdadeiro.

4.3. Os desafios para o engajamento discente na pós-graduação

Uma das primeiras condições para entendermos o engajamento acadêmico é adquirirmos a compreensão de que se trata de um aspecto complexo da/na vivência universitária. E “ser/estar” engajado(a) requer uma série de elementos que envolvem questões como a relação aluno-instituição (Martis; Ribeiro, 2017), a aplicação de sentido (Charlot, 2009), a utilização do tempo e a qualidade da dedicação, do esforço realizado (Astin, 1999; Kuh, 2009), os fatores dimensionais (comportamental, emocional, cognitivo) (Skinner; *et al*, 2009), (Charlot, 2015), a intensidade do envolvimento (Barkley, 2010), entre outros. Por isso “estar/ser” engajado(a) no cenário universitário requer condições que vão além do ato de envolver-se na vivência acadêmica, pois necessita do fluxo de acontecimentos que em parte dependem do/da discente, em parte dependem de outros mecanismos externos (e até alheios, *a priori*) à/ao estudante. Nessa perspectiva, os desafios podem ocorrer de variadas maneiras e se tornarem pontos fulcrais entre o engajamento e a falta dele.

E a ausência de um espaço acadêmico capaz de promover uma experiência engajável é um problema e, infelizmente, uma realidade, na maioria das vezes, do cenário educacional brasileiro. O engajamento acadêmico não depende somente da instituição ou do corpo docente, mas também do/da estudante, da sociedade, da economia, da política, entre outros fatores. Por exemplo: uma dada instituição pode receber os maiores investimentos possíveis e pode ter os melhores equipamentos, os mais sofisticados laboratórios, as mais refrigeradas e confortáveis salas de aula etc.; mas quem poderá afirmar que nessa instituição ocorre engajamento somente por causa desses fatores favoráveis?

Todos esses mecanismos citados geram, em tese, bem-estar, melhores condições de estudos, entre outros. No entanto, para que possa haver engajamento outros fatores precisam estar presentes: docentes comprometidos, gestão consciente, discentes dedicados ao estudo, auxílios estudantis para a permanência, suporte emocional, desempenho intelectual (projetos de pesquisas, grupo de estudos fazem esse papel), esforço coletivo e individual, recepção acolhedora (por parte da instituição e dos docentes), entre outros. E talvez por depender de tantos elementos distintos, o engajamento acadêmico é, por si só, um desafio, mas nem por isso impossível de acontecer.

A pedagogia universitária, por exemplo, pode ser uma forte aliada nesse processo, tendo em vista seu caráter problematizador. Como um campo científico da educação, a pedagogia universitária pode abrir espaço às questões que pairam no campo educacional, gerar debates e engajar docentes, pesquisadores e gestões a atribuírem sentidos na vivência da

educação superior e se complementará quando passa a existir um envolvimento maior e mais qualitativo por parte dos/das alunos(as). Dessa maneira,

Estabelecer a pedagogia universitária como referencial para problematizar a experiência discente no ensino superior implica abrir espaço para questões sobre sentidos e modos de ação que configuram o ser/estar estudante e os desafios da construção de contextos propícios ao engajamento acadêmico e relações pedagógicas que oportunizem o ideal emancipatório de formação humana, um aspecto estruturante do ensino superior que um país como o Brasil precisa para enfrentar uma trajetória de profundas desigualdades no caminho rumo à justiça social (Severo; *et al*, 2020, p. 4).

O engajamento acadêmico, portanto, não significa ser apenas uma forma de melhoria na relação estudante-instituição ou crescimento da dedicação do/da aluno(a) com os estudos, trata-se também de promover avanços para diminuição das desigualdades no campo educacional, afinal, em um espaço onde existe a possibilidade de desenvolver o engajamento de todos, maior será a probabilidade de haver mais estudantes que criem laços e identificação com a realidade universitária. Isto é, mudanças significativas precisam ocorrer nas relações pedagógicas de modo que possa oportunizar a formação e, por conseguinte, a emancipação humana. Para isso, as desigualdades precisam ser dirimidas e novas relações estabelecidas.

Levar essas inquietações ao centro do debate é um dos primeiros passos, e no campo da pedagogia universitária temos um espaço mais que propício. É preciso que haja efetividade das alternativas de melhorias sobretudo em relação às temáticas mais sensíveis como a injustiça social. Alternativas essas que precisam ser incorporadas na vivência acadêmica, especialmente nos cursos de formação para a docência, tendo em vista que “a formação docente se constitui em um projeto constante de disputa” e questionamentos como “qual a preparação que um(a) licenciado(a) recebe para lidar com o desenvolvimento de uma perspectiva crítico-reflexiva, centrada na Educação em Direitos Humanos (RDH) e no enfrentamento às desigualdades?” (Mascarenhas; *et al*, p.5) têm ressoado ao longo das décadas. E promover um processo formativo de maneira significativa em um cenário de pouco engajamento e de exclusões sociais torna-se um grande desafio. São aspectos negativos que criam obstáculos e que cerceiam a realidade universitária (Almeida, 2012), mas eles podem ser enfraquecidos ao entendermos que

O tema “formação de professores” precisa ser discutido e analisado constantemente, a fim de que se vejam como agentes socioculturais e políticos, vindo a dar voz aos diversos grupos sociais e questionando

as desigualdades sociais existentes, lutando pelo enfrentamento da equidade desses grupos na sociedade, buscando por uma sala de aula pautada no diálogo entre os diversos saberes e vivências, trazendo o(a) estudantes como sujeito ativo de uma reivindicação necessária e de uma mudança possível (Mascarenhas; *et al*, 2025, p. 4).

Propiciar espaços de formação docente nos quais o(a) graduando(a) e pós-graduando(a) possam ser integrados(as) na vivência universitária, sentirem-se identificados(as) com o processo formativo e engajados(as) a promover mudanças na sociedade por meio de uma ação crítico-reflexiva que estabeleça alternativas para a diminuição das desigualdades e exclusões sociais. Para isso, além da necessidade de compreender os mecanismos de uma educação centrada nos Direitos Humanos [EDH] (Mascarenhas; *et al*, 2025), é fundamental também

Pensar em ações de formação que tenham como objetivo a pesquisa sobre o contexto da atuação docente [, pois] parece ser uma maneira promissora de desenvolver a pessoa do professor e também da própria instituição, o que torna a pesquisa elemento essencial tanto para a formação e do desenvolvimento profissional dos professores quanto do desenvolvimento institucional (Almeida, 2012, p. 86).

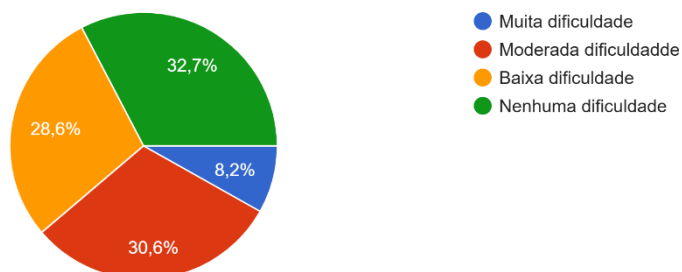
Ou seja, para arquitetar transformações é fundamental que antes se compreenda os sentidos do processo. Para gerar igualdades é necessário entender quais elementos promovem a manutenção da desigualdade; para oportunizar engajamento acadêmico, compreender o que tem gerado a sua ausência; para formar professores críticos, reflexivos e envolvidos, é primordial entender as lacunas existentes para descobrir opções de aperfeiçoamento na/da educação. Nesse aspecto, a pedagogia universitária como fonte empírica e concentração de pesquisas pode ser uma base valiosa à formação docente.

No rol dos desafios acadêmicos também se destacam outras vertentes que interferem na experiência educacional dos(as) universitários(as) e, consequentemente, no engajamento. Um dos exemplos que queremos destacar diz respeito à dimensão didática na qual se enquadra fatores como disciplinas, carga horária, conteúdos ministrados, entre outros. No formulário aplicado às/aos pós-graduandos(as) do PPGE/UFPB, foi realizada a seguinte indagação:

Fig. 18. Dificuldade em relação às aulas

Atualmente, com qual grau de dificuldade você enfrenta a carga horária de aulas presenciais das disciplinas cursadas no PPGE?

49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Ao observarmos a figura com o gráfico, conseguimos visualizar um cenário razoavelmente “bom”. A percepção positiva se concentra especialmente quando se leva em consideração os 8,2% que acentuaram ter “muita dificuldade” em contraste aos 32,7% que afirmaram não possuir “nenhuma dificuldade”. Se for considerado somente o percentual entre “muita” e “nenhuma” dificuldades, então seria possível afirmar que os/as discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação lidam de modo satisfatório com a forma como o PPGE organiza a carga horária das disciplinas. Entretanto, se levadas em conta as porcentagens que expressam “baixa dificuldade” (28,6%) e “moderada dificuldade” (30,6%), o cenário se torna bastante preocupante. Isso porque se somadas as porcentagens “muita”, “moderada” e “baixa” dificuldades, o percentual negativo ultrapassaria o positivo.

As disciplinas em questão se referem àquelas de caráter obrigatório às quais os/as discentes cursam no primeiro ano do mestrado e do doutorado, a exemplo: *Pesquisa em Educação, Educação Brasileira, Pesquisa social e Teorias da Educação*. Mas, estariam as dificuldades na carga horária somente, isto é, na gestão do tempo ou diz respeito à carga de leitura (e apreensão do conhecimento crítico) necessária para quem faz a educação superior? Todas essas coisas podem estar implicadas, tendo em vista que essa modalidade educacional é marcada historicamente pela intensidade de aulas, trabalhos e pela multiplicidade de tarefas (Soares; *et al*, 2022) que requer dedicação constante devido aos prazos estabelecidos.

Esse rigor estrutural e metodológico pode fazer com que o/a discente comece a ter a sensação de sobrecarga (Oliveira; *et al*, 2016), o que contribuirá para o “sentimento que não há tempo suficiente para concluir as atividades adequadamente, assim como o uso de estratégias para gerenciar o tempo durante a execução de certas atividades (Soares; *et al*,

2022, p. 152) podem ser comprometidas. Para que casos assim não ocorram, é fundamental o planejamento do tempo, elaboração de alternativas para dedicar-se às leituras e saber organizar o estudo e a realização de atividades conforme a urgência de curto, médio ou longo prazos (MacCann; *et al*, 2012). Em outras palavras, os desafios podem surgir a qualquer momento, mas quando há certo planejamento no percurso os efeitos das dificuldades podem ser menos desagradáveis.

Já os desafios em relação à carga de compreensão crítica que essas disciplinas formativas exigem podem estar atrelados a uma árdua realidade educacional no Brasil: pouca bagagem de leitura dos/das estudantes. Provenientes de uma formação básica defasada, discentes na educação superior podem apresentar muitas dificuldades em acompanhar a carga de leituras exigidas no percurso dos cursos. Na pós-graduação, onde se passa a exigir um grau mais elevado de compreensão e bagagem teórica, esses(as) alunos(as) tendem a encontrar mais desafios do que o esperado para dedicar-se ao curso, às leituras obrigatórias – o que pode comprometer a qualidade, por exemplo, do produto: trabalhos de conclusão de curso, dissertação e teses. Nessa perspectiva,

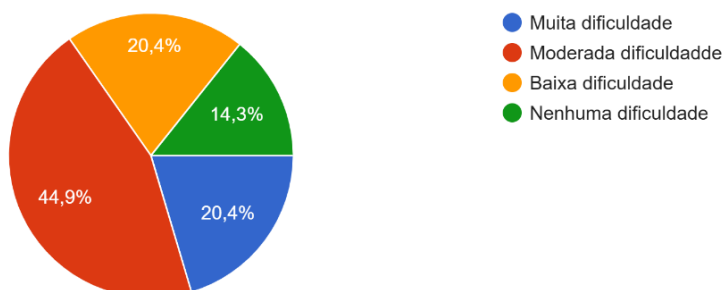
Estudantes ingressantes em cursos de pós-graduação frequentemente se deparam com duas questões pertinentes à construção de sua pesquisa científica: Como ler criticamente? Como escrever um texto dissertativo de qualidade? Por vezes, os estudantes apresentam receio de se exporem, de serem avaliados ou de receberem críticas em suas produções textuais. Grande parte deles chega à Universidade sem terem adquirido o adequado hábito da leitura e da escrita, muito embora as habilidades de ler e escrever demandadas pela academia sejam imprescindíveis para quem vive no mundo contemporâneo e vital para egressos de cursos de graduação que pretendem dar continuidade ao seu processo de aperfeiçoamento profissional (Wolniewicz, 2020, p. 97).

Ingressar em uma pós-graduação requer habilidades específicas do candidato, permanecer no curso requer uma série de fatores os quais o/a já então discente precisa desenvolver para aproveitar da maneira mais consciente possível o seu processo de formação. Mas os desafios na educação superior não surgem somente por meio das lacunas em relação aos aspectos técnicos de leitura e de escrita, a exigência de se ter vivências externas à sala de aula, à carga do material teórico próprio da disciplina ou da pesquisa também contribuem para a sensação de obstáculos e podem promover situações negativas durante a experiência.

Fig. 19. Gráfico de dificuldade extraclasse

Atualmente, com qual grau de dificuldade você enfrenta a carga horária de estudos extraclasse indicados nos programas das disciplinas cursadas no PPGE?

49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Diferente do gráfico anterior, o atual nos revela um cenário bem mais preocupante: o percentual de estudantes que consideram não ter “nenhuma dificuldade” reduziu bastante, enquanto a porcentagem dos/das que afirmaram ter entre “baixa” e “muita” dificuldade aumentou consideravelmente. Cerca de 44,9% dos(as) pós-graduandos destacaram ter “moderada dificuldade” em lidar com atividades extracurriculares/extraclasse exigidas pelo programa.

Essas atividades se referem à participação em eventos, disciplinas optativas, produção científica para Revistas e Periódicos, entre outras, e fazem parte do contexto da pós-graduação e, portanto, da formação docente. Ou seja, no processo de ensino-aprendizagem universitário é necessário que se saiba equilibrar as diferentes tarefas que são próprias dessa modalidade educacional. No campo da educação superior, os pilares ensino, pesquisa e extensão precisam estar articulados (Almeida, 2012) durante todo o percurso. Quando não conseguimos correlacioná-los, os desafios acadêmicos tendem a se projetar mais numerosos pela falta de uma base sólida e lacunas na organização. Dessa forma,

O desafio está na busca de um equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, a de pesquisadores e a de profissionais diversos que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico. Com flexibilização de tempos e de possibilidades nas trajetórias dentro dos cursos, este equilíbrio talvez possa ser atingido. A convivência de modalidades diferentes numa mesma instituição, que se qualifica também pela pesquisa e produção cultural de outras naturezas, pode dar sustentação a um ambiente adequado à não banalização de certas modalidades curriculares nesse

nível formativo, e propiciar aos alunos convivência com formas diversificadas de produzir e utilizar conhecimentos. Mas, a exclusão de qualquer modalidade em favor de uma só pode resultar em empobrecimento de cursos e empobrecimento dos horizontes institucionais (Gatti, 2001, p. 112).

Pensar a educação superior sem os seus três pilares principais é bastante problemático porque a ausência de algum deles pode desencadear lacunas estruturais, empíricas e formativas ainda mais profundas. O importante é termos ciência de que a formação universitária envolve um conjunto de fatores que fazem com que “a docência universitária [se caracterize] por um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação” (Almeida, 2012, p. 69). Por isso requer dos(as) pós-graduandos(as) determinação, planejamento, compreensão crítica, base teóricas aprofundadas e responsabilidades. Tudo isso em conjunto pode contribuir para a sensação de exigência em excesso (Oliveira; *et al*, 2016) por parte dos(as) discentes, por mais que, ao desejar entrar nesse universo, já tivesse consciência de que a carga de atividades seria mais intensiva.

Entender esses mecanismos que ora contribuem para o bom envolvimento acadêmico, ora podem criar ainda mais lacunas no processo de formação é importante, a nosso ver, para que a experiência seja contrabalanceada pelo(a) estudante. Isto é, para que a vivência universitária seja encarada pelo(a) aluno(a) como uma oportunidade de acesso às múltiplas esferas que compõem o papel de ser professor. E que essas esferas podem interferir direta, e indiretamente, em seu percurso formativo. Nesse aspecto, a pedagogia universitária torna-se uma aliada porque também se preocupa bastante com a formação do/da professor(a) universitário:

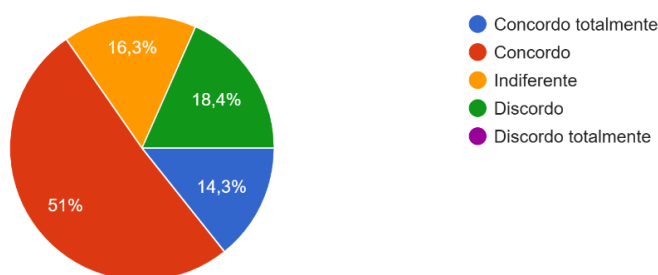
A Pedagogia Universitária [se preocupa] com a formação dos professores para lidar com todas as mudanças advindas da realidade desse nível de ensino. Percebe-se que, na dimensão instituição, a formação de professores é tomada como centro das discussões. No entanto, entendemos que, nessa temática, há uma disputa de poder tão fortemente constituída nos aspectos legal e institucional que merece um olhar mais atento. Nessa dimensão as pesquisas e produções acadêmicas têm trazido para a análise experiências vivenciadas em instituições que buscam reformular as propostas pedagógicas de cursos de graduação, a formação nas dimensões individual e coletiva, as tensões e contradições nos marcos legais que regulamentam a formação de professores para esse nível de ensino e a sua formação pedagógica profissional (Torres, 2014, p. 113).

Nesse conjunto de fatores que envolvem a formação de professores para a educação superior, a pedagogia universitária torna-se um dos mecanismos que põe em evidência os dilemas educacionais, as transformações no campo da educação que são necessárias e as que podem acender alertas críticos, a exemplo dos resultados do gráfico 19, no qual 44,9% dos participantes do formulário afirmaram ter “moderada dificuldade” para acompanhar as exigências do programa.

Nesse aspecto, outro fator que chama nossa atenção são os desafios os quais docentes atuais têm tido que enfrentar. Para Zabala (2004) e Almeida (2012), por exemplo, um desses desafios é o professor conseguir tornar-se mediador do processo de aprendizagem do estudante, “uma vez que a multiplicidade de possibilidade de acesso ao conhecimento requer auxílio para a sua decodificação, assimilação, aproveitamento e vinculação com a prática profissional, numa dimensão claramente formativa” (Almeida, 2012, p. 72). Nesse sentido, a percepção do(a) discente em relação à(o) docente pode interferir em seu engajamento acadêmico e, conseqüentemente, em sua aprendizagem, como podemos observar na figura a seguir:

Fig. 20. Empatia docente

Qual o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: "Eu vejo como um desafio a falta de empatia de parte dos/das docentes, em geral, na pós-graduação"
49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A empatia docente foi proposta como tema da relação professor/aluno na década de 1970, por um aspecto psicológico, com os estudos de Carl Rogers (1902-1987). O psicólogo, entretanto, esteve, em diversos aspectos, limitado ao entendimento do conhecimento do professor diante do aluno, em que se tornava tarefa docente saber lidar e saber conviver com o/ aluno/a (Brozelli, 2014). Essa perspectiva, conforme Tardif (2005), tendia a contribuir para que outros saberes próprios da docência fossem, muitas vezes, desconsiderados e a ideia do

professor como único detentor do conhecimento e único controlador do processo de ensino ficassem em evidência. Com o avanço da pedagogia crítica, os estudos acerca da empatia docente começaram a ter outras interpretações e novas leituras passaram a ser feitas a respeito da relação professor/aluno (Gonçalves, 2008).

A empatia diz respeito “a uma resposta afetiva e cognitiva vicária a outras pessoas, [...] ou seja, supõe uma mobilização para o outro” (Brozelli, 2014, p. 6). Envolve uma relação entre duas ou mais pessoas (Freud, 1905). No cenário educacional, entre aquele que está para mediar a aprendizagem e aqueles que estão para serem mediados. E dessa maneira, ensinar não seria mais compreendido como um ato de “transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1987, p.52); portanto, um processo de ensino que visasse o diálogo entre docente e discente mediado por uma proposta libertadora. Dessa maneira, a compreensão acerca da empatia docente provém de um conjunto de fatores resultante de áreas diversas do conhecimento, como da psicologia e da educação. Em tese

A empatia a serviço da docência está em um olhar o aluno por dentro. É a capacidade de compreender a perspectiva do aluno, [...] acreditar na sua capacidade de aprendizagem e usar recursos apropriados, a partir do referencial do aluno, para ajudá-lo neste processo, estabelecendo um ambiente de segurança e liberdade (Carmizelo, 2019, p.27).

Em outras palavras, a empatia docente se dá por meio de uma prática pedagógica assertiva, libertadora, acolhedora e não excludente; por uma relação dialógica (Freire, 1968) entre professores e estudantes à qual oportunizará motivação, satisfação e engajamento para ambas as partes. A ausência da empatia pode tornar o dia a dia educacional em uma vivência pouco estimulante e provocar inúmeros desafios, a exemplo de identificação com o ambiente educacional, com o curso escolhido, entre outros.

Para muitos estudantes, a empatia é um fenômeno importante a ser considerado, pois, de acordo o gráfico 20, é possível perceber que 51% dos participantes da pesquisa entendem a “falta de empatia” por parte dos/das docentes como um desafio durante seu processo formativo. Apenas 18,4% discordam e 16,3% dizem-se ser indiferentes. A maioria dos discentes, no entanto, veem a forma que o/a professora(a) se comporta, conduz a aula e dialoga com a turma como um diferencial no processo. Quanto mais o/a estudante perceber o interesse do(a) professor(a) em ministrar determinada aula, em agregar conhecimentos, em promover interação, em estimular a consciência crítica, mais ele(a) poderá ficar estimulado(a) a dedicar-se e engajar-se. Tal fator influencia diretamente no desenvolvimento do

engajamento acadêmico, pois a interação (ou a falta dela) entre professor e aluno é um dos elementos que contribuem para a formação da identidade dos futuros mestres e doutores. Em resumo,

O engajamento acadêmico e a consolidação de identidade profissional são processos dinâmicos e graduais que se iniciam já nos primeiros momentos de contato do aluno com a realidade e o ambiente universitários e que, conseqüentemente, atenção específica deve ser dada a esses momentos (Silva; Ribeiro, 2020, p. 56).

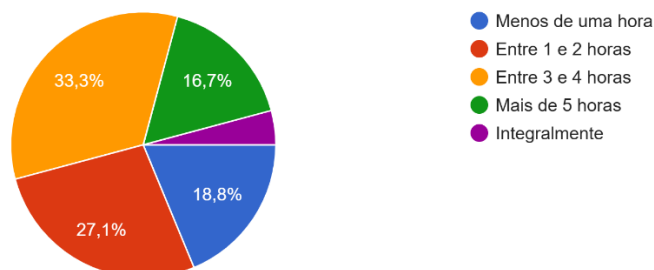
Tornar-se engajado(a) é um exercício que requer gradação e, como já destacamos algumas vezes ao longo da pesquisa, com base em vários autores, envolve uma série de fatores que necessita de medidas próprias do/da estudante mas também mecanismos que extrapolam os domínios do/da educando/da, a exemplo do papel das instituições e a relação docente/discente (Trowler, 2010), (Martins; Ribeiro, 2017), (Vitória; *et al*, 2018), (Severo; *et al*, 2020/2022). Desse modo, o relacionamento entre professores e alunos,

Apesar de estar de impregnado de subjetividade, pode ser estimulado através da promoção de uma cultura acadêmica pautada na solidariedade, na empatia, na hospitalidade, no trabalho cooperativo e na criticidade (Trowler, 2010). Sob essa ótica, é possível perceber, portanto, que, quanto mais os docentes interagem e prestam suporte aos discentes, maiores são, a mobilização por parte destes e o conseqüente engajamento (Vitória; *et al*, 2018, p. 268).

Além da relação entre quem ensina e quem aprende, outro fator que soma no engajamento acadêmico é a dedicação. A dedicação, nesse caso, está ligada à ideia de tempo (Kuh, 2009) que o/a estudante reserva para o estudo. Na pós-graduação, como já pontuamos, exige-se uma carga de compreensão teórica muito maior e, portanto, um amadurecimento crítico mais consistente. Nesse sentido, o/a pós-graduando/a tende a enfrentar um grande desafio muito presente no século XXI: encontrar tempo para estudar. Esse fator se torna um obstáculo porque a maioria dos/as discentes, na atualidade, não é mais somente aluno(a), mas também trabalhador(a), e parte dela em regime de trabalho CLT para autossustentar-se e sustentar aos seus (Spósito, 2003; Trópia; Comin; Barosa, 2011; Souza, 2023;). Tal fator pode dificultar a dedicação que deveria ter com os estudos, com a vivência acadêmica e com a elaboração da pesquisa:

Fig. 21. Dedicção acadêmica

Quantas horas por dia você tem dedicado à escrita de sua dissertação/tese?
48 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A maioria dos respondentes (33,3%) afirmou possuir entre 3 e 4 horas diárias para dedicar-se à pesquisa. Levando em consideração esse recorte, podemos afirmar que os/as discentes do PPGE dispõem de uma quantidade de tempo razoável, tendo em vista que a maior parte (49%)¹⁵ está na condição de “estudante trabalhador” (Trópia; Souza, 2023), como foi explicado no tópico sobre o perfil estudantil. 16, 7% destacaram ter disponível “mais de 5 horas” e apenas 4,2% gozam da oportunidade de dedicar-se integralmente à pesquisa. Chama atenção, entretanto, o percentual dos que têm “menos de uma hora” disponível: 18, 8%. No cenário de uma pós-graduação, ter disponível apenas 60 minutos diários para se dedicar à pesquisa é um tempo relativamente muito curto, sobretudo quando se leva em consideração os prazos estabelecidos em um curso de mestrado, por exemplo, que tem duração de somente dois anos. Provavelmente, questões como essas têm levado alguns programas de pós-graduação a enfrentar alguns obstáculos também, uma vez que, nessas condições, há a probabilidade de crescimento na solicitação de prorrogação de qualificações e defesas, o que tende a impactar em suas avaliações perante os órgãos regulamentadores, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para Kuh (2009), tempo, esforço e dedicação são elementos fundamentais no envolvimento do/da estudante com a vivência educacional. A ausência deles pode comprometer o processo de aquisição do conhecimento e fragilizar o amadurecimento da criticidade. Em um curso de pós-graduação que visa, em especial, a formação de professores pesquisadores a necessidade de maturação do saber torna-se ainda mais inevitável. Esses fatores, conforme Kuh (2009) e Coferri (2020), quando existentes no processo de formação,

¹⁵ Ver tópico do perfilamento estudantil.

são identificados como positivos, o que corroboram para resultados almejados, ou seja, para o engajamento estudantil. Sem esses elementos a favor do(a) aluno(a) pode ocorrer, por exemplo, o que Trowler (2010) chama de *negative engagement* e o *non-engagement* ou desengajamento.

Nessa perspectiva, Vitória; *et al*, (2018), com base em Trowler (2010) desenvolveram uma tabela que ilustra bem as nuances entre esses (des)engajamentos. Vamos reproduzi-la aqui:

Tabela 06. Engajamento positivo/negativo

Dimensões	Engajamento positivo	Não engajamento	Engajamento negativo
Cognitiva	Atende ou excede no que se refere às atividades e aos trabalhos solicitados.	Entrega trabalhos solicitados com atraso ou os realiza de maneira apressada e muitas vezes não os executa.	Redefine os parâmetros das atividades e/ou dos trabalhos.
Afetiva	Manifesta interesse.	Manifesta tédio.	Manifesta rejeição.
Comportamental	Assiste às aulas, participa com entusiasmo.	Falta às aulas sem justificativas.	Boicota, impede as atividades/o trabalho, interrompe as aulas.

Fonte: Vitória; *et al*, 2018.

Em relação às dimensões, muitos pesquisadores, como o próprio Trowler (2010) e reforçado por estudiosos contemporâneos: (Martins; Ribeiro, 2017), (Vitória; *et al*, 2018), Silva; Ribeiro (2020), (Severo; *et al*, 2020/2022), entre outros, afirmam que o engajamento acadêmico envolve pelo menos três delas que são fundamentais: Cognitiva, afetiva e comportamental¹⁶. A dimensão afetiva, por exemplo,

Envolve a motivação, o desejo de aprender, as aspirações e os desejos pessoais dos estudantes, assim como a identificação e a ligação afetiva dos sujeitos com o objeto de estudo e/ou com a instituição de ensino. Essa dimensão envolve, pois, os aspectos subjetivos dos estudantes e que são os desencadeadores de toda e qualquer ação, sobretudo no que se refere às ações e aos processos educativos (Vitória; *et al*, 2018, P. 264-65).

Trata-se de uma dimensão importante para o/a estudante porque está ligada inteiramente ao modo como ele/a projeta suas expectativas em relação ao porvir. Está em diálogo com suas aspirações, receios. Como passa a compreender o meio e a si. Como toma

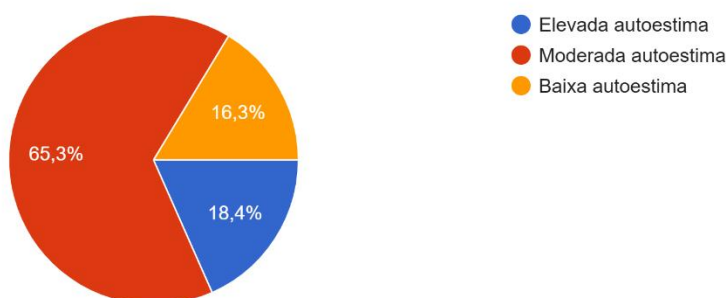
¹⁶ As dimensões já foram problematizadas no segundo capítulo deste trabalho. Ver os tópicos 2.1 e 2.1.1.

ciência de seus pontos fortes e de suas fraquezas, fatores que podem desencadear uma ação ou não (motivação) do/a discente. Por isso também é preciso levar em consideração a autoestima dentro desse contexto. Isto é, a autoestima é um fator essencial para a compreensão de si e para a desenvoltura acadêmica:

Fig. 22. Nível da autoestima

Como você considera sua autoestima atualmente?

49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Observa-se que 63,3% dos/das estudantes participantes da pesquisa destacaram possuir “moderada autoestima”. O quadro que se desenha é relativamente bom, afinal a maioria consegue ter um nível adequado de autoestima positiva, o que pode ocasionar desempenho acadêmico também positivo. Apenas 16,3% destacaram possuir baixa autoestima. A qualidade da autoestima pode impactar no desempenho acadêmico, moldando as expectativas e motivações. Quando negativa, isto é, aparecer com nível baixo de autoestima, o/a estudante tem mais um desafio a ser enfrentado (Galand; Bourgeois, 2011). A baixa autoestima pode ser considerado um dos grandes desafios para o/a aluno(a) superar, pois envolve elementos e situações, muitas vezes, que estão enraizados no próprio discente. Por isso,

Conservar uma boa autoestima tem consequência sobre os dois indicadores importantes da motivação escolar: o envolvimento na tarefa e a perseverança. O aluno pode apoiar-se em cinco condutas¹⁷

¹⁷ As cinco condutas as quais os autores se referem são: “O bom aluno nada tem a ver comigo”, “existem piores do que eu”, “A culpa não é minha”, “Não revisei nada” e “Não me interessa estudar” (Galand; Bourgeois, 2011). Segundo os autores, essas condutas geralmente são usadas por estudantes – nem sempre conscientemente – quando sua autoestima está ameaçada. Um exemplo: o estudante que fez um determinado processo seletivo, porém não conseguiu atingir média suficiente para ser aprovado. Nesse caso, a autoestima está diretamente ameaçada e, para tentar protegê-la, ele tentará algumas dessas condutas como possíveis “desculpas”/“explicações” para o resultado obtido.

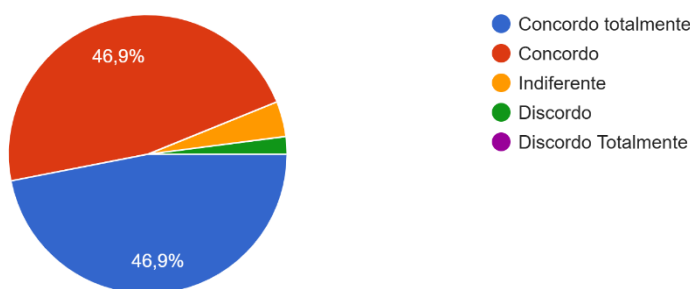
para proteger sua autoestima quando ela é ameaçada por um fracasso. Todas têm um vínculo negativo, de intensidade variável, com indicadores da motivação escolar (Galand; Bougeois, 2011, p. 19).

Estar com a autoestima boa é um dos primeiros passos para um envolvimento educacional satisfatório, pois quanto mais baixa ela ficar, mais o/a estudante terá dificuldades para perseverar em suas expectativas. Em outras palavras, ele enxergará poucas motivações para não se deixar abalar-se pelas tentativas não bem-sucedidas – o que contribuirá para a falta de dedicação e, portanto, de engajamento.

Fig. 23. Equilíbrio da autoestima

Qual seu nível de concordância com a seguinte afirmativa: "A autoestima (seja equilibrada, seja baixa) tende a impactar diretamente no meu desempenho na Pós-Graduação"

49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

No gráfico de número 24, conseguimos ver que 46, 9% dos participantes concordam e 46, 9% concordam totalmente que a autoestima impacta diretamente na formação acadêmica. Apenas 2% dizem discordar. Estamos falando a respeito de algo que na maioria das vezes é invisível a nossos olhos porque se trata de um fator que pode surgir, muitas vezes implicitamente, de uma experiência. E que pode passar despercebida até mesmo para o/a próprio/a discente, enquanto provoca desafios em todos os níveis educacionais (Galand; Bourgeois, 2011). Trabalhar a autoestima deveria fazer parte de uma das tarefas do processo de formação de estudantes, assim as chances de formar profissionais mais seguros de si e de suas capacidades seriam maiores. A ausência da autoestima, portanto, pode comprometer negativamente a vivência educacional, tornando-se um desafio diário; a educação superior não está livre disso. Logo, a sua manutenção é primordial para que estudantes de todos os

níveis de ensino se desenvolvam como alunos, como pessoas e como profissionais engajados e comprometidos com a realidade.

4.4. Satisfação Acadêmica

Alguns pesquisadores apontam o termo ‘satisfação’ como um desafio a ser especificado, mesmo para quem já possui consolidação no ramo da pesquisa (Oliver, 1981). Herzberg (1959), por exemplo, teceu a *Teoria dos dois fatores*¹⁸: motivacionais e higiênicos. Na primeira, deparamos-nos com fatores intrínsecos ao sujeito (autorrealização, reconhecimento); na segunda, destacam-se os extrínsecos ao indivíduo (salário, condições de trabalho etc.). Esse último pode ter condicionantes favoráveis à insatisfação, mas também gerará motivação quando ocorre de forma positiva. Nesse aspecto, Bergamine e Coda (1990) e Sisto; *et al* (2008) defendem que quando há o atendimento ou a eliminação de uma necessidade, então ocorre a satisfação. Logo, se levada em consideração essa compreensão, então pode-se afirmar que a satisfação surge a partir de algo previamente conquistado.

No contexto educacional, a satisfação pode nos revelar fatores importantes (Martins, 1998), tendo em vista que a “educação é um dos domínios fundamentais para os estudantes e a satisfação ou a insatisfação vivida nesse contexto pode ter consequências que repercutirão na vida dos alunos” (Sisto; *et al*, 2008, p. 45), o que nos leva a concordar com Silva (2001) quando defende que a satisfação discente deve ser um elemento encarado com seriedade por todos que fazem a Educação (gestores, professores, diretores, reitores, etc); uma vez que compreender os mecanismos que influenciam ou deixam de influenciar a relação recíproca entre pessoas e ambientes educacionais é fundamental para que se encontrem alternativas que possam viabilizar o desempenho estudantil, quando este se encontra defasado (Moos, 1987).

Desa forma, podemos destacar que a satisfação acadêmica acontece quando há um sentimento de aprovação em relação ao próprio desempenho discente. Isto é: certo prazer, agrado, em decorrer da própria desenvoltura intelectual no universo universitário. Assim, “a satisfação acadêmica é influenciada por diversos fatores dentre os quais podem se destacar: aspectos pessoais, fatores institucionais e questões relacionadas às oportunidades no mercado de trabalho proporcionada pela experiência no curso (Pinto; *et al*, 2017, p. 7). Nessa perspectiva, observa-se que a satisfação acadêmica requer um volume de mecanismos

¹⁸ *The Motivation to Work* (1959), no original.

também internos e externos à/ao discente, a exemplo do papel que a instituição precisa desempenhar.

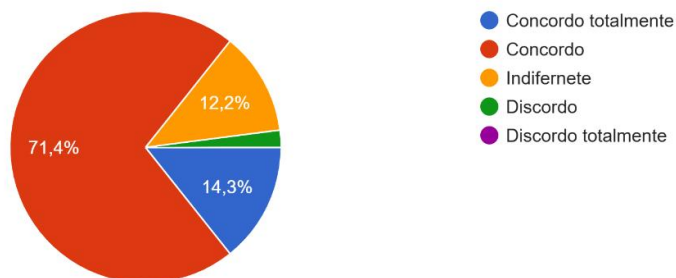
Nesse contexto, as instituições educacionais também têm sua parcela no processo e ter ciência disso pode fazer uma diferença relevante no bem-estar não somente de estudantes mas também de docentes; afinal uma instituição de ensino que preze por uma experiência reflexiva também tende a promover uma interação e formação reflexivas por parte de professores e alunos (Alarcão, 2010), pois “as universidades, assim como qualquer outra organização, também precisam se empenhar para satisfazer as expectativas dos seus alunos, para que eles tenham uma formação acadêmica de qualidade” (Rossato; *et al*, 2020, p. 191). Ou seja, a dimensão institucional está para além de ser somente um espaço onde se realiza o processo de ensino. Trata-se de um campo no qual devem ser proporcionados “os meios, recursos e demais elementos necessários para que o aluno participe e se beneficie das atividades acadêmicas” (Severo; *et al*, 2023, p. 4); (Barkley 2010; Kuh 2009; Astin, 1999). Sem esses fatores, a experiência universitária pode se tornar negativa e comprometer a satisfação e, portanto, tornar-se um ambiente de pouco recursos para o engajamento acadêmico.

Dessa maneira, podemos pontuar que a satisfação universitária é um elemento imprescindível para o engajamento acadêmico, tendo em vista a impossibilidade de engajar-se em um ambiente que não proporcione uma identificação satisfatória. Por isso, o engajamento, em seu aspecto básico, é composto, como já pontuamos ao longo desta pesquisa¹⁹, por duas perspectivas: a do/da discente e a da instituição de ensino (Astin, 1999; Barkley, 2010; Kuh, 2009; Martins e Ribeiro (2016); Vitória; *et al*, 2018; Silva e Ribeiro (2020); Severo, *et al*, 2023). Pensando nesses aspectos, propusemos as seguintes afirmativas aos estudantes de pós-graduação (PPGE/UFPB):

¹⁹ Ver capítulo II, tópicos acerca do engajamento acadêmico.

Fig. 24. Dimensão institucional

O PPGE/UFPB se preocupa com a qualidade do ensino
49 respostas

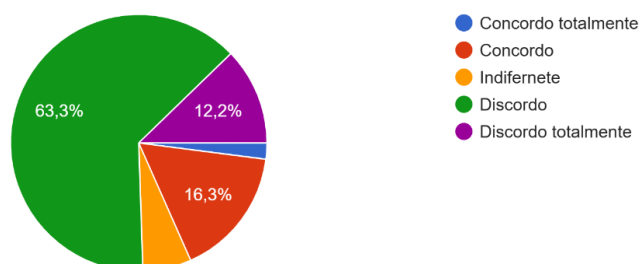


Fonte: dados da pesquisa, 2025.

De acordo com gráfico 25, é possível observar que 71,4% dos/das respondentes concordam com afirmativa de que o PPGE se preocupa com a qualidade do ensino, enquanto os demais se dividem entre concordar totalmente, discordar, indiferente e discordar totalmente. Um ponto negativo, no entanto, é destacado por um dos respondentes do formulário: “O nível de exigência da seleção não é compatível com a organização do PPGE. O PPGE erra muito, retifica muito e não admite retificações de discentes. Poderiam rever o processo e serem mais acessíveis” ((E. 40, 2025). O/a estudante de número 40 pontua que o programa precisa ser mais descomplicado para atingir o *status* de “se preocupar com a qualidade do ensino”. De acordo com a citação, há ainda muitas lacunas que precisam ser revistas, por exemplo, as regras do/no processo seletivo.

Fig. 25. Infraestrutura do PPGE

O PPGE/UFPB possui uma infraestrutura adequada às necessidades da Pós-Graduação
49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

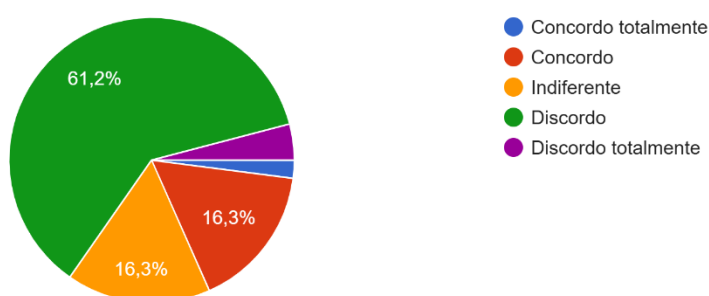
Na sentença *possui uma infraestrutura adequada*, 63,3% discordam da afirmativa, evidenciando um cenário bastante negativo nesse quesito. 12,2% afirmaram “discordar totalmente” e apenas 16,3% consideraram que o PPGE tem uma infraestrutura adequada para a pós-graduação. O gráfico ilustra uma árdua realidade que pode se tornar um quadro de forte preocupação em um país no qual os investimentos nas universidades públicas têm oscilado de governo a governo. O resultado disso pode ser ilustrado nesse recorte da/do Estudante nove (E.9):

os espaços do PPGE para estudo e orientação são escassos, o espaço discente não é adequado para estudos e poderia ser um local para aumentar o tempo de produção da tese, mas não é confortável e de difícil acesso pois nunca se pode usar durante a noite e precisa fechar cedo durante a tarde (E.9, 2025).

Para a maioria, o programa PPGE/UFPB se mostra insuficiente quando o assunto é infraestrutura, que envolve salas de aulas mal ar-condicionadas, iluminação precária, ausência (ou falta de manutenção em) de equipamentos de vídeo e áudios (projetores) para exibição de material para ser utilizados em sala de aula, espaço para estudos, salas descanso, entre outros. Apenas 16,3% estão de acordo com a afirmativa de que o programa tem uma boa infraestrutura.

Fig. 26. Equipamentos em sala de aula

O PPGE/UFPB dispõe de equipamentos necessários para serem utilizados em sala de aula
49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Já na afirmativa *dispõe de equipamentos necessários*, reafirma negativamente o cenário do gráfico anterior: 61, 2% não estão de acordo com a sentença, o que contribui para a compreensão de que o PPPGE se encontra, segundo os/as estudantes, com sérias problemáticas operacionais. Esse é um cenário preocupante, tendo em vista que um programa

de pós-graduação defasado estruturalmente não consegue promover uma experiência acadêmica satisfatória. No entanto, apesar de os estudantes pontuarem, em maioria, negativamente acerca dos fatores qualidade no ensino, infraestrutura adequada e equipamentos necessários, quando indagados acerca de sua satisfação com o PPGE, o resultado foi favorável, como veremos mais adiante.

Essa divergência gerou certa disparidade na compreensão dos dados porque, na nossa compreensão, aponta para três quesitos: i – ou os respondentes não compreenderam o sentido de satisfação; ii – ou desconsideraram os elementos negativos que eles mesmos pontuaram; iii ou relativizaram os problemas e passaram a considerar os pontos positivos, sobrepondo-os sobre os negativos. O fato é que o próprio sentido da satisfação é bastante complexo, tendo em vista que resulta “de diversos processos e mecanismos cognitivos e comportamentais” (Pinto, 2017, p. 7) do/da estudante em relação ao seu processo de formação e à instituição na qual estuda. De todo modo, esses apontamentos ainda nos chegam de forma embrionárias, pois,

Apesar de diversas pesquisas sobre a satisfação acadêmica e do indicador desempenho aparecer como preponderante, ainda não há uma definição clara e consistente sobre o que determina a satisfação com o curso no Brasil, ocorrendo discussões teóricas ainda não suficientes sobre o tema (Soares; et al, 2023, p. 2).

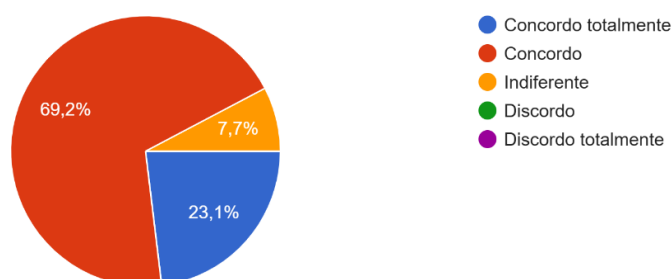
O que Soares; *et al* (2023) querem dizer é que o conceito de satisfação acadêmica ainda é considerado emergente, assim com a definição que temos acerca do engajamento. Não há uma unificação de significado, o que dificulta a conceitualização universal e sua compreensão precisa; mas, em contrapartida, abre espaço para entendimentos pertinentes, a exemplo da satisfação acadêmica como resultado da percepção do/da estudante em relação à avaliação dos serviços pedagógicos, das práticas docentes e do apoio oferecido pela instituição. Enfoques esses defendidos também por essa pesquisa e que também dialogam com a compreensão de outros pesquisadores como Ramos; *et al*, 2005; Polydoro; *et al*, 2013; Silva, 2017; Suehiro; *et al*, 2018; Severo; *et al*, 2022; Soares; *et al*, 2023, entre outros.

Por isso é válido entender o papel da instituição/programa na satisfação estudantil, uma vez que as IES “devem buscar melhorias contínua na sua gestão, a fim de se preparem para atender à diversidade, que inclui distinções referentes à classe social, gênero, objetivos e expectativas dos alunos” (Rossato; *et al*, 2020, p.190). E de acordo com Silva (2001), gestores, professores, diretores, reitores, coordenadores, entre outros, precisam estar atentos a essas dimensões.

No cenário universitário, especialmente em um programa de pós-graduação, além do fator estrutural, a coordenação desempenha alguns desses papéis fundamentais. Portanto, o desempenho favorável de uma coordenação contribui não somente para a melhoria do programa, mas também para o bem-estar estudantil:

Fig. 27. Coordenação do PPGE/UFPB

O desempenho da coordenação do PPGE/UFPB tem contribuído para a/ na melhoria do Programa.
39 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

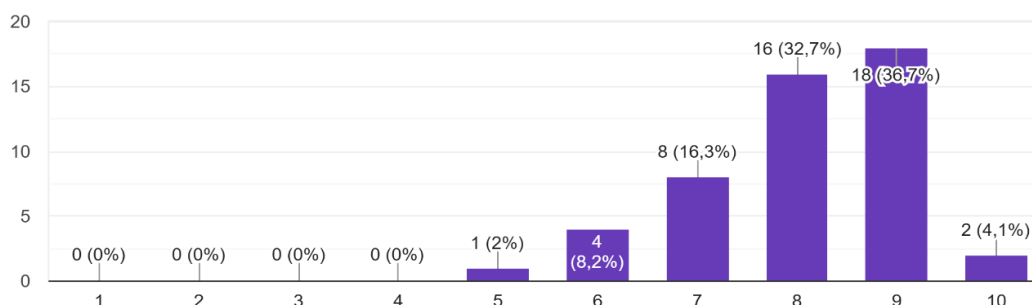
Dentre os participantes da pesquisa, 69, 2% deles afirmaram estar de acordo com a concepção de que a coordenação atual do PPGE tem colaborado para efetivar melhorias no Programa. Já 23, 1% destacaram concordar totalmente com a afirmativa. Com base na perspectiva dos respondentes, há uma avaliação positiva, por parte da maioria, a respeito dos esforços que a que a equipe da coordenação vem realizando. Apenas 7,7% deles declararam indiferença quanto às esse fator e as demais opções não obtiveram quantitativo de voto.

Compreendemos que, com base nos resultados, se trata de um cenário animador, pois significa que a maioria dos participantes se mostrou satisfeita com a gestão, avaliação otimista que, em muitos aspectos, pode contribuir para melhorar a identificação dos/das pós-graduandos/as com o programa e promover maior probabilidade de satisfação e, por sua vez, engajamento acadêmico. A maneira, portanto, como coordenadores coordenam a instituição e como sua forma de gestão é vista pelo corpo universitário pode impactar positiva ou negativamente na experiência do/da aluno/a (Bernardi; *et al*, 2012; Lizote; *et al*, 2018; Rossato; *et al*, 2020). Isso também influencia na qualidade do programa, sob a ótica discente:

Fig. 28. Formação no PPGE/UFPB

Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, seu nível de satisfação com a qualidade da formação no PPGE:

49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Conforme gráfico, a maioria dos respondentes (36,7%) consideraram que o nível de sua satisfação em relação à qualidade da formação pelo PPGE/UFPB é nove (9). 32, 2% classificaram com nível oito (8), os demais ficaram entre as opções de níveis 5 (cinco) a 7 (sete). No todo, como é possível observar no gráfico, a qualidade da formação do programa, na perspectiva de mestrandos e doutorandos que participaram da pesquisa, não está abaixo do nível 5 (cinco), o que podemos ser levados a entender que o PPGE vem desenvolvendo um trabalho dentro do aceitável. Esse ponto, aliás, é conflitante com resultados de gráficos anteriores mostrados, nos quais em quesitos como “equipamentos necessários” e “infraestrutura adequada” os/as pós-graduandos(as) avaliaram negativamente.

Todavia, na opção totalmente satisfeito, representada pelo nível 10 (dez), apenas 4,1% dos/das participantes votaram. Vale ressaltar que os aspectos aqui problematizados provêm dos dados obtidos pelo formulário. É a perspectiva dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, ou seja, um recorte da totalidade. Portanto, trata-se de dados que delineiam resultados aproximativos, mas capazes de dialogar com a realidade, tendo em vista que a principal preocupação é entender esses fenômenos por meio das informações fornecidas pelos próprios estudantes do PPGE. Assim, o nível de satisfação indicado pelos participantes pode resultar em maior ou menor grau, tendo como base as suas próprias experiências no programa; visto que,

A satisfação é entendida como um estado psicológico oriundo das expectativas do/a estudante com a vivência universitária, além disso é considerada um constructo dinâmico pois é afetada tanto pelas características desse/a estudante, quanto por sua experiência

educacional vivida, e se relaciona também com o ambiente acadêmico, qualidade de ensino, currículo, etc (Severo; *Et al*, 2023, p. 4).

Dessa forma, a satisfação acadêmica parte também da perspectiva individualizada do sujeito e da capacidade de compreensão do estudante em relação ao que se exterioriza a ele, a exemplo de sua relação com a instituição. Em outras palavras, a satisfação acadêmica não se limita ao conforto de uma sala de aula equipada ou a uma didática docente crítica. São necessários outros elementos, muitas vezes externos à própria IES. É preciso também compreensão psíquica dos/das (e por parte também dos/das) estudantes, além de ser compreendida como uma variável complexa na/da no processo de formação estudantil.

São variáveis que requerem dos/das estudantes certa percepção, envolvimento e certa realização pessoal e profissional com o território acadêmico (Almeida, 2019); “ou seja, acontecimentos que de forma positiva ou negativa afetam a condição cognitiva e emocional de um estudante em suas realizações” (Osti; *et al*, 2022, p. 2). Por isso, um dos aspectos do engajamento acadêmico é levar em consideração a dimensão cognitiva, a qual

Refere-se à mobilização intelectual ou ao trabalho intelectual colocado em prática pelos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, além do componente afetivo que desencadeia a ação dos sujeitos, o engajamento acadêmico abarca, igualmente, a dimensão cognitiva (Vitória; *et al*, 2018, p. 265).

Pois, a satisfação universitária é produto também dessa mobilização intelectual: mobiliza-se, dedica-se aos estudos, para obter, muitas vezes inconscientemente, o sentimento de estar satisfeito; visto que “aprender requer uma atividade intelectual, a mobilização de estruturas cognitivas e criativas” (Charlot, 2009, p. 9) e ao aprender realiza-se, encontrar-se em estado de autossatisfação. Uma vez que o/a estudante se encontra satisfeito(a), as condições para o engajamento se tornam mais propícias. Para isso o corpo docente tem um papel muito importante, afinal,

É sabido que os docentes transitam sem maiores problemas pelos conhecimentos disciplinares das áreas que ensinam, pois afinal aí reside sua origem formativa, sua especialidade. As dificuldades aparecem quando entram em cena os alunos reais, com sua diversidade de conhecimentos e necessidades específicas no processo de aprendizagem. São essas dificuldades reais que justificam a necessidade de progredir na formulação de postulados pedagógicos e didáticos capazes de acrescer fundamentos às práticas docentes, movimento que é ao mesmo tempo constituinte do esforço para a reconfiguração, aprofundamento e avanço dos campos da pedagogia e

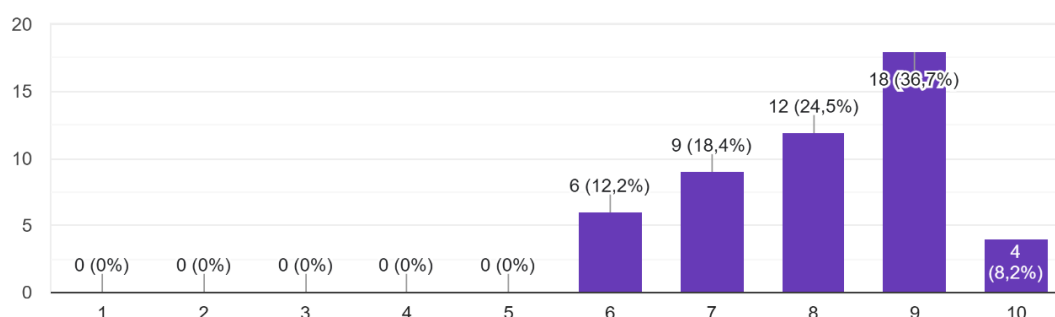
da didática voltadas para o ensino universitário (Almeida, 2012, p. 94).

Ou seja, o corpo docente, por possuir maior aporte de conhecimento teórico-científico, pode promover experiências pedagógicas mais significativas, identificando as dificuldades que podem aparecer e, por meio da diversidade de conhecimentos, conduzir possíveis soluções de modo que seja viável atender necessidades específicas para promover o processo de aprendizagem, que poderá gerar a satisfação universitária nos estudantes. Isto é, para ser docente “não é suficiente dominar os conteúdos. Nem é suficiente ser um bom pesquisador em seu campo. A profissionalidade docente tem a ver com alunos e como podemos atuar para que eles aprendam afetivamente o que pretendemos ensinar-lhes” (Zabalza, 2004, p. 114). Esse tipo de ensino significativo pode oportunizar a satisfação estudantil em relação ao corpo docente:

Fig. 29. Satisfação docente PPGE

Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, seu nível de satisfação com o corpo docente é:

49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Analisando os dados do gráfico 24, vê-se o que os/as pós-graduandos/as ficaram bastante divididos entre os níveis de seis (6) a dez (10), com destaque para os níveis oito (8 – marcado por 24,5% dos respondentes) e o nível nove (9- opção de 36, 7% dos/das discentes). No geral, podemos assinalar que os/as estudantes dos cursos de mestrado e do doutorado do PPGE apresentam boa satisfação em relação ao corpo docente do programa. Esse panorama, a nosso ver, é bastante positivo porque significa que a didática pedagógica dos professores é

favorável ao bem-estar acadêmico e está sendo reconhecida pelos/as discentes, pois, no campo educacional,

Ganham impulso as iniciativas pedagógicas que centram o protagonismo no estudante, experiências significativas de aprendizagem, comprometimento e engajamento, oportunidades para desenvolver suas competências de forma cíclica e ascendente, habilitando-os a aprender a aprender, a fazer descobertas autônomas e resolutivas, a atuar em diferentes arenas de convivência, culminando em experiências de construção em redes de engajamento, com e para os outros, num ambiente universitário que se converte num espaço deles e para eles. (Rigo; Vitória, 2019, p. 161).

Em outras palavras, em um espaço onde o conhecimento prévio do/da estudante é levado em consideração, em que sua voz não é ignorada e as aulas promovem a reflexão, a satisfação acadêmica passa a ser um elemento viável e o engajamento uma promessa possível porque “estudantes engajados são aqueles que têm elevados níveis de energia para atuar frente aos estímulos acadêmicos recebidos” (Xavier, 2019, p. 49). Esses estímulos devem ser proporcionados aos estudos por meio de uma série de fatores que envolve o universo educacional: desde a relação aluno-instituição até os mecanismos externos a ambos, a exemplo do contexto social.

No entanto, dentre os papéis desenvolvidos pelos/as docentes em sala de aula, o de orientador/a de pesquisa talvez seja o mais desafiador. Isso acontece porque envolve questões muito sensíveis que estão diretamente ligadas à relação orientador/a-aluno/a e, conseqüentemente, à própria trajetória acadêmica de cada um. No formulário, disponibilizamos algumas questões que tinham como objetivo gerar dados acerca do quesito orientação de pesquisa: se consideram importante o papel do/a professor/a orientador/a, medir o nível de satisfação discente em relação à orientação que vinham tendo e descobrir se pretendiam ou não solicitar mudança de orientadores/as. Os gráficos a seguir nos trazem um panorama amplo sobre o assunto em questão, organizando as porcentagens entre estudantes do mestrado e doutorado:

Fig. 30. Orientação acadêmica



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Na afirmativa, por exemplo, “importância do/a orientador(a)”, vê-se que na opção “concordo totalmente” a porcentagem é maior entre discentes do mestrado (quase 75%), contra menos de 25% entre estudantes de doutorado. Entre os que afirmaram estar “indiferentes” sobre o assunto, quase 50% é do curso do doutorado. Na opção “concordo”, os/as mestrandos/as têm maior representação. Dessa feita, de acordo com o gráfico, a compreensão de que o/a professor/a orientador/a desempenha um papel importante na pós-graduação, entre “concordo e concordo totalmente”, chega a ultrapassar os 90%, quando se leva em consideração estudantes de mestrado e de doutorado.

Esse resultado reforça, portanto, a necessidade de uma orientação eficaz e ressalta a magnitude do trabalho de orientação. É um profissional que orienta e está intrinsecamente ligado à docência (Saviani, 2000/2012; Severino, 2012); isto é, não se desvincula do ser professor ao estar exercendo a função de ser orientador. Dentre as muitas funções que desenvolve durante sua jornada, cabe à pessoa orientadora guiar científica e teoricamente (mas não somente) o sujeito orientando para que a pesquisa em desenvolvimento tenha a melhor desenvoltura possível e, assim, ser mais significativa durante o processo.

Desse modo, na pós-graduação, o/a orientador/a é considerado/a muitas vezes, pelos/a pós-graduandos/a como um profissional que assume um papel central e formal no percurso didático-metodológico no desenvolvimento da pesquisa, visto que vai coordenando e supervisionando os rumos do trabalho intelectual discente (Barnes; Austin, 2009;

Marijanovic; *et al*, 2021; Lelis; *et al*, 2024). Por isso, o diálogo estudante-orientador/a deve ser o mais positivo possível. Do contrário, a vivência universitária pode ser pouco significativa, o que pode contribuir para a ausência da satisfação e, conseqüentemente, para a falta do engajamento acadêmico; afinal, dentro hierarquia da educação superior, o/a orientando/a precisa consultar o/a orientador/a na maioria dos passos a serem dados em uma pós-graduação. Esse assunto pode ser muito bem ilustrado na resposta subjetiva do estudante número cinco (E.5):

Acredito que os discentes do programa são muito cobrados, especialmente os bolsistas. Contudo, a maior parte das cobranças dependem do aval/contribuição dos orientadores, mas nem sempre isso acontece de forma satisfatória e/ou em tempo hábil. Por isso, muitas produções, participações, defesas ficam "empancadas" ou não acontecem. Portanto, é necessário um alinhamento dessas cobranças também com os docentes [talvez um acompanhamento maior da coordenação diante disso] (E.5, 2025).

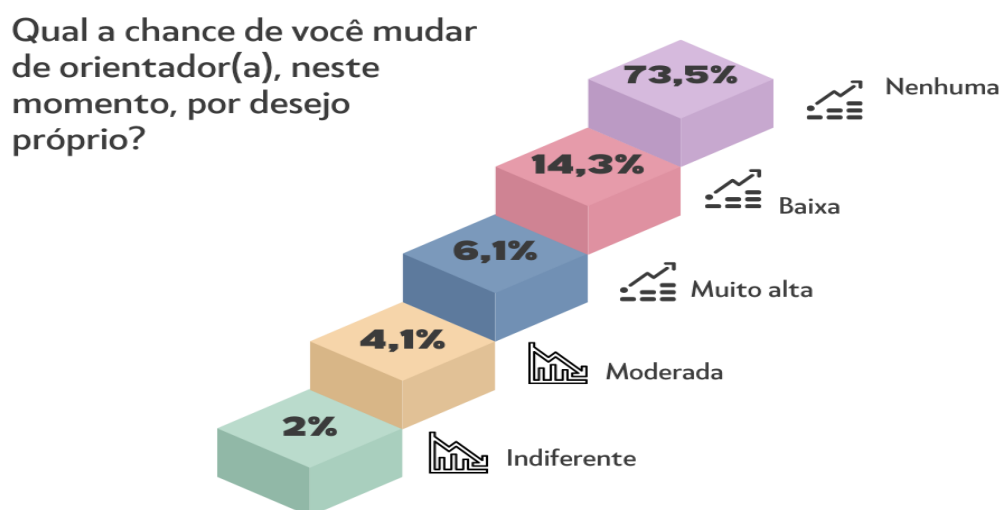
Para haver satisfação acadêmica, a relação discente-orientador precisa ser saudável. Caso isso não ocorra, a experiência na pós-graduação pode se tornar um campo de batalha no qual nunca haverá vencedores. Como bem destacou a/o participante E.5, os/as pós-graduando(as), em muitas tarefas na/da pós-graduação, precisam da autorização de seus orientadores. Algo que deveria ser simples, mas por motivos os mais diversos possíveis muitas experiências terminam em frustrações para ambas as partes. Destarte, a relação entre estudantes e orientadores é ponto crucial para o sucesso ou o fracasso no decorrer do processo formativo na pós-graduação (Costa; Silva; *et al*, 2014; Lelis; *et al*, 2024). Ou seja, para a criação de um produto bem-sucedido (a dissertação, a tese) deve haver diálogo entre as duas partes envolvidas.

Nessa relação não se trata de saber quem tem mais ou menos responsabilidade nesse caminhar, trata-se de entender que neste campo o trabalho não tende a evoluir se não houver uma troca construtiva de ideias, pois trata-se de um processo “conjunto, de uma construção conjunta de saberes, concepções e práticas. Tanto o orientador como o orientando precisam aceitar as características mútuas (Alves; Bianchetti, 2012) e trabalharem em prol de algo em comum.

No PPGE/UFPB, apesar de alguns posicionamentos destacando aspectos negativos da relação estudante-orientador no programa, como o depoimento do participante E.5, a maior parte dos/das pós-graduandos que responderam o formulário, conforme os gráficos, demonstrara estar satisfeita com o trabalho que seus orientadores vêm desenvolvendo em

conjunto com eles e não têm pretensão em solicitar mudança de orientação, como é possível verificar no gráfico a seguir:

Fig. 31. Mudança de orientação



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

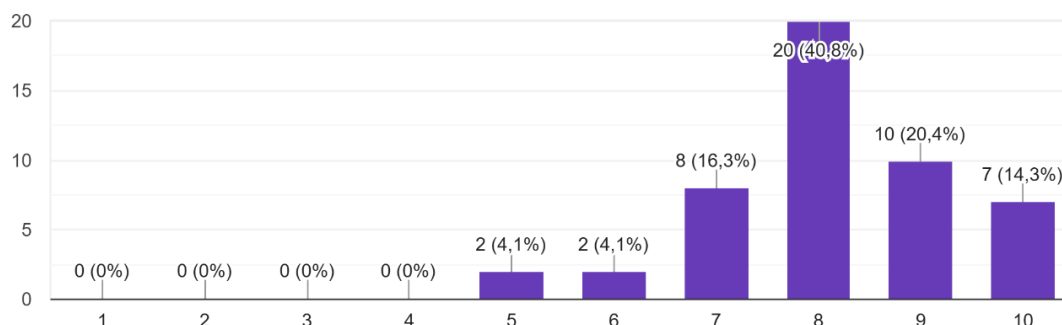
O gráfico nos revela que apenas 6,1% consideram ter chance muito alta para solicitar mudança de orientador/a, enquanto 73,5% afirmaram não ter nenhuma chance de solicitação de mudança. 14,3% destacaram que as chances de possíveis solicitações para mudar de orientação são baixas, e apenas 2% dos respondentes declararam estar indiferentes ao assunto em questão. Esse resultado põe mais uma vez em evidência a importância desses profissionais e reafirmam que a maioria dos respondentes tem uma boa relação com o/a orientador/a no PPGE/UFPB.

A satisfação acadêmica também depende da dimensão pessoal. Estar realizado nas escolhas é fator importante para a formação profissional, para encontrar a autorrealização naquilo que o/a pós-graduando/a tem demandado energia intelectual. Para isso, ter ciência de seus pontos fortes academicamente pode tornar a experiência na universidade mais significativa, e o desempenho na pesquisa é um dos principais termômetro para esse quesito. Porque quando conseguimos desenvolver uma escrita articulada, com profundidade, concisão nas ideias, de maneira que a voz do(a) pesquisador(a) não seja abafada ou fique inexistente, há mais chance de ocorrer a satisfação acadêmica positiva. Refletindo acerca desse aspecto, quisemos saber como os/as pós-graduandos(as) do PPGE se percebem nessa situação:

Fig. 32. Nível de satisfação

Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, seu nível de satisfação com o seu desempenho na pesquisa é:

49 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

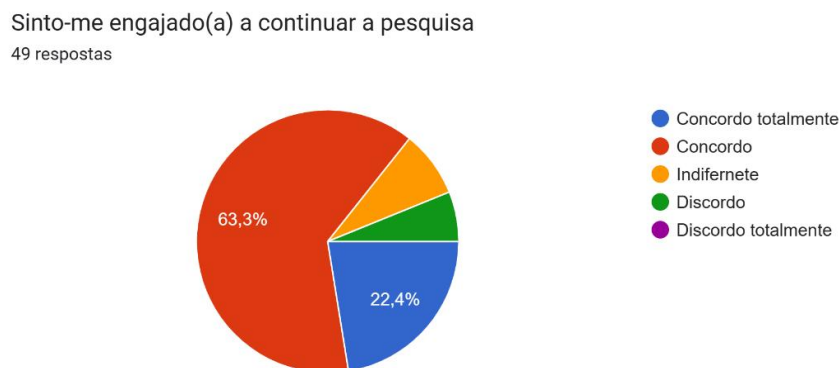
Conforme gráfico, o cenário de satisfação com o desempenho da pesquisa dos/das estudantes do PPGE não está abaixo do nível cinco (5), o que podemos considerar uma situação razoável. 48, 8% consideraram estar com nível de satisfação oito (8). 20,4%, nível nove (9) e apenas 14, 3% dos/das estudantes acreditam ter um nível dez (10) no desempenho de suas pesquisas. Em tese, a maior parte dos respondentes demonstrou estar ciente de suas capacidades intelectuais e estão confortáveis com o processo de desenvolvimento da pesquisa. Estar seguro quanto a esse fator é importante porque

A vivência universitária requer, dentre tantas demandas, o tempo de estudo e pesquisa. Um dado que interfere na qualidade da satisfação do estudante universitário refere-se à sobrecarga de atividades acadêmicas, profissionais e/ou pessoais (Ramos *et al.*, 2015). Mesmo as atividades extracurriculares são apontadas como fator de insatisfação e são consideradas pelos alunos apenas como cumprimento de carga horária (Soares; *et al.*, 2021, p. 9).

No entanto, se o/a estudante estar consciente de sua habilidade e satisfeito/a com o seu processo de formação e seu desenvolvimento na pesquisa, as exigências tendem a se tornar mais viáveis de serem realizadas em prazos rigorosamente preestabelecidos, o que pode contribuir para uma experiência universitária mais significativa e com maior probabilidade de envolvimento, isto é, o/a discente passa a ter mais razões para criar identificação não somente com a instituição mas também com diferentes aspectos que envolvem o curso, a realidade

universitária. Desse processo, pode surgir a sensação de satisfação, de realização pessoal, o que costuma corroborar para a consolidação do engajamento.

Fig. 33. Engajamento para a pesquisa



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Com base no gráfico de número 33, observa-se que apenas 6,1% dos participantes discordaram da afirmativa e 8,2% sinalizaram indiferença. A maior parte dos/das respondentes (63,3%), entretanto, concorda que se percebe engajada. Na opção concorda totalmente, 22,4% sinalizaram estar de acordo com a afirmativa. Sem dúvida, levando em consideração os resultados obtidos, podemos inferir que, neste aspecto, temos uma situação bastante positiva: no PPGE é possível encontrar estudantes motivados/as e engajados/as a dar continuidade no processo de elaboração e continuação de sua pesquisa de mestrado ou de doutorado. Desse modo, a maior parte dos/das discentes que participou do estudo reconhece seu lugar na pós-graduandos/as e identifica-se com o programa/instituição no qual estuda. Tal percepção é elementar no percurso acadêmico, visto que

Durante o período em que o estudante está cursando a universidade, o engajamento está relacionado com as características e comportamentos próprios do estudante ao tornar-se universitário, assim como fatores relacionados com a própria instituição de ensino e suas práticas. Com relação à instituição de ensino, são observados fatores que envolvem desde a disciplina até o ambiente geral do campus e seus serviços e atividades ofertados, assim como o corpo docente e as interações entre os colegas (Martins; Ribeiro, 2017, p. 240).

Todos esses elementos precisam estar correlacionados porque o engajamento não depende somente do/da discente ou da instituição ou dos/das docentes ou dos/das colegas ou

da sociedade. Depende de tudo isso junto. Em outras palavras, engajamento acadêmico é o resultado de uma satisfatória vivência universitária, que engloba o conhecimento, a manutenção e a projeção das expectativas, o alinhamento e o alcance da motivação, bem como a identificação, a problematização e a solução dos desafios. Portanto, um conglomerado de mecanismos que implicam (e são implicados por) aspectos multifatoriais internos e externos à/ao estudante.

Fig. 34. Engajamento acadêmico



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

E para sintetizar o estudo, na figura de número 30 estão reagrupados visualmente alguns dos elementos problematizados ao longo da pesquisa para que possamos observar que todos eles, em algum momento, se interligam entre si para gerar o engajamento acadêmico. Também não dependem de um único aspecto, mas de diferentes fatores, sendo o pessoal, o social e o institucional somente alguns deles que contribuem para promover outros mecanismos como expectativas e motivações nos/nas discentes. Vale ressaltar ainda que um elemento não depende, necessariamente, de outro para existir, por exemplo: um estudante que se encontra em estado de satisfação nem sempre quer dizer que esteja engajado, mas, provavelmente, estando ele engajado também estará motivado e satisfeito. Neste aspecto, é importante termos ciência de que

Tabela 7. Alguns fatores para o engajamento acadêmico

Um/a aluno/a que possui expectativas,	nem sempre significa dizer que encontrará também motivação nos estudos.
Um/a discente que está motivado,	nem sempre quer dizer que superou os desafios.
Um/a estudante que superou os desafios em seu processo de formação,	nem sempre significa dizer que se encontra satisfeito/a.
Um/a aluno/a em estado de satisfação,	nem sempre quer dizer que está engajado/a.
No entanto, um/a discente que está engajado/a,	provavelmente, alcançou as expectativas, possui motivações, conseguiu superar/ou estar superando os desafios e, notadamente, se encontra em estado de satisfação.

Fonte: elaborada pelos autores, 2025.

Dessa maneira, por tratar-se de um tema complexo e polissêmico, os sentidos dos elementos que caracterizam e especificam o engajamento estão longe de ser unificados, o que colabora para que a conceitualização continue emergente. Por isso, é importante que haja não somente mais estudos a respeito da temática engajamento no sentido amplo, mas também que ela seja cada vez mais problematizada e refletida nos espaços de diálogos e de pesquisas empíricas. A necessidade, a nosso ver, se amplia ainda mais quando enveredamos na tentativa de compreender o engajamento na educação superior e, sobretudo, na pós-graduação, tendo em vista que nesse seguimento educacional a temática continua pouco explorada. Neste quesito, a pedagogia universitária tem papel essencial, tendo em vista que se trata de um espaço de debate científico capaz de colaborar com a reflexão de pesquisadores acerca da formação estudantil, do exercício da docência e dos demais dilemas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há dois anos, quando esta pesquisa era somente um esboço, existiam muitas dúvidas. Agora que se trata de um escopo com certos delineamentos, há várias expectativas. Julgamos ter sido uma jornada com erros e acertos, e ainda bem que assim fora: houve espaço para tentativas. E do experimento veio o aprendizado. Longe de querer esgotar a temática, buscamos antes compreendê-la. Entender o que significava engajamento dentro do contexto da educação superior e quais elementos poderiam promover ou bloquear a sua existência na experiência educacional dos/das estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). E mais do que isso: quais espaços poderiam ter estudantes, pesquisadores, professores, enfim, estudiosos para recorrerem quando houvesse a necessidade de debater e conhecer acerca desse e outros temas voltados à educação?

Adotamos, pois, a pedagogia universitária como esse espaço, campo importante à problematização, capaz de oportunizar descobertas e delineamentos científicos. Nossa pesquisa, portanto, foi sendo desenvolvida conforme delineávamos as três categorias que julgamos pilares no trabalho: a pós-graduação, o engajamento acadêmico e a pedagogia universitária, para, a partir delas, problematizarmos as outras nuances e dilemas do engajamento acadêmico na educação superior pela perspectiva discente.

No primeiro capítulo, a centralidade foi a primeira categoria. Entender como e por que surgiu a pós-graduação era uma necessidade do estudo, mas também nossa como pesquisadores. Nós estudantes e docentes vivemos a realidade da educação superior, todavia poucas são as vezes em que realmente paramos para refletir acerca de sua origem e dos motivos que a originou. Como vimos ao longo do capítulo, os aspectos foram vários e os contextos bastante díspares. Os objetivos foram (e são) importantes, mas a oferta na realidade concreta abriu espaço para questionamentos. Os entraves foram diversos ao longo das décadas e muitos deles permanecem ecoando em nosso século.

Os programas de pós-graduação, como foi constatado, foram instaurados no Brasil em um período conflituoso, cuja política de repressão começava a ganhar força. Foram ofertados, mas mal distribuídos. Gerou exclusões para uns e abriu oportunidades demais para outros. Entretanto, apesar das lacunas, trata-se de um dos espaços fulcrais ao conhecimento, à formação cidadã, acadêmica e profissional no país.

No segundo capítulo, a categoria que destacamos, que é a que se encontra de fato mediando toda a nossa pesquisa, está o engajamento acadêmico. Como foi observado, trata-se

de um tema, por si só, complexo, multifatorial e ainda considerado emergente no Brasil. Ao longo do estudo, conceitos foram revistados, reafirmados e/ou reelaborados, quando necessários. Dentre os muitos aspectos frisados, ressaltam-se os que contribuem direta, e indiretamente, no engajamento: fator dedicacional, motivacional, relação dual instituição-discente e dimensional (afetiva, psicológica e comportamental).

Em outras palavras, engajamento acadêmico é algo que ainda estamos compreendendo em sua totalidade no campo educacional. Um elemento, no entanto, é consenso entre a maioria dos pesquisadores (o que também estamos de acordo): dificilmente haverá engajamento em um ambiente no qual esses fatores citados não são considerados.

A palavra ‘engajamento’ é, em essência, polissêmica. Apresenta múltiplos sentidos e por isso tem sido empregada em vários contextos. Tal aspecto favorece elasticidade ao conceito e dificulta a delimitação da temática, sobretudo quando não há um termo especificador (ex: engajamento + pessoal, engajamento + acadêmico, engajamento + profissional...). Quando ocorre a especificação, a complexidade não diminui, mas o delineamento torna-se possível.

Por isso, ao centrarmos nosso estudo em engajamento + acadêmico, foi preciso deixar um pouco de lado os demais tipos, por mais que outros engajamentos (ex: pessoais, profissionais, sociais etc) estivessem intrinsicamente conectados através de mecanismo como expectativa, dedicação, motivação, relacional, entre outros.

No terceiro capítulo, a centralidade foi a pedagogia universitária que, por ser uma dimensão científica da educação, teve um papel relevante nesta pesquisa: sua contribuição foi importante não somente para entendermos os dilemas conceituais de muitos dos elementos explorados no estudo, mas também, e sobretudo, na problematização, delimitação, reflexão e reelaboração de muitos deles. Fatores que nos levaram a (re)considerar questionamentos, identificar obstáculos e correlacionar questões próprias da realidade universitária com os contextos situacionais exteriores.

No quarto e último capítulo, tentamos criar diálogos entre o que compreendemos das categorias basilares da pesquisa (pós-graduação, engajamento acadêmico, pedagogia universitária) e as perspectivas de estudantes do programa PPGE/UFPB, de modo a priorizar suas próprias trajetórias acadêmicas. E, dessa maneira, responder a pergunta norteadora de nosso estudo: *que fatores interferem no engajamento acadêmico dos estudantes em questão e de que modo eles/as compreendem tal fenômeno a partir de suas experiências?*

Com base nessa interlocução, inferimos os seguintes pontos: i – os fatores vão desde os mais simples como organizar (ou não) metas de estudo e ter disponibilidade de tempo para

dedicar-se à vivência universitária aos mais complexos como a relação instituição-discente, estudante-docente, discente consigo mesmo(a), entre outros; ii – elementos como expectativa e motivação são basilares no processo estudantil também na educação superior porque contribuem no sentido e no impulsionamento dos objetivos pessoais e profissionais dos/das estudantes; iii – os desafios podem ser vários, mas quando superados podem vir a ser uma condição à satisfação acadêmica porque tende a favorecer um processo educacional robusto e efetivo; iv – o engajamento é condição fundamental para uma experiência universitária significativa e uma formação docente menos excludente.

Nesse sentido, os resultados principais da pesquisa apontam que os fatores expectativas e motivação apresentam, na perspectiva discente, aspectos positivos e negativos, tendo em vista que quando as expectativas são alcançadas as chances aumentam para haver também a motivação. Do contrário, os desafios se adensam, contribuindo para uma satisfação universitária negativa e, portanto, para a ausência do engajamento acadêmico. Entretanto, apesar dos inúmeros desafios na pós-graduação, os dados apontam que a maioria dos participantes do estudo considera-se motivada, engajada a dar continuidade no processo de sua formação e do desenvolvimento da pesquisa. Com base nesses resultados, afirmamos ser possível potencializar o engajamento acadêmico na pós-graduação em educação na medida em que os contextos formativos, embora marcados por exigências complexas, como é o caso dos cursos de mestrado e de doutorado, fomentem a construção de sentidos, ofereçam condições institucionais e didáticas apropriadas a uma formação investigativa e pedagógica consistente, estimulando a construção e projeção de estratégias de inserção, integração, participação e êxito no universo acadêmico. Portanto, engajar-se na universidade pública é também resistir às culturas de desmonte.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. V, 8. São Paulo; Cortez, 2011.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de; COUTINHO, Denise. Nova arquitetura curricular na universidade brasileira. **Revista Ciência & Cultura**, SBPC, Ano 63, n. 01, p 4-5, jan/fev/mar/2011.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALBUQUERQUE, Larissa C. Ações afirmativas na pós-graduação em educação: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do Nordeste. **Tese de doutorado**. UFPB, João Pessoa/PB, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23122/1/LarissaCavalcantiDeAlbuquerque_Tese.pdf Acesso em: 12, nov, 2025.

ALMEIDA, Karla N. C. de. A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada. **Tese de doutorado**. Universidade Estadual.Unicamp. Campinas/SP, p. 1-213, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/988979>. Acesso em 04, fev, 2025.

ALVES, Vânia Maria. Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES “emergentes”. 2008. 308f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANDRES, Fabiane da Costa; ANDRES, ; Silvana Carloto; MORESCHI, Claudete. A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e284997174, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7174>

ARAÚJO, José Carlos Souza. Pedagogia Universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.

ASTIN, Alexander. **Student involvement: a developmental theory for higher education**. Journal of College Student Development, Maryland, USA, v. 25, p. 297–308, 1984.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

BARBOSA, Gabriela da Rocha. **Os planos nacionais de Pós-Graduação (PNPG):** uma discussão sobre a política de c&t nacional e a formação a agenda de pesquisa. Capes. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf>. Acesso em: 5, mai, 2025.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Políticas de formação para o professor do ensino superior**. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0160.pdf>.

BERMUDES, Wanderson Lyrio; SANTANA, Bruna Tomaz. BRAGA, José Hamilton Oliveira. SOUZA, Paulo Henrique. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. Revista Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.2, p. 7-20, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v18n216-01/5242>. Acesso em: 11 maio 2025.

BUENO, Francisco S. **Dicionário da língua portuguesa**. Ed. 11ª. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

BRASIL. **Plataforma Sucupira/Capes**. Versão 4.129, online, 2025. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>, acesso em: 02, ago, 2025.

BRASIL. Capes. **Documento Orientador de APCN** . Área 38. Brasília, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7ª ed. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador APCN/CAPES**, Área 38. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. Lei nº 4.024. Aprovada em de 20 de dezembro de 1961. Brasília: 'Portal da Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961>. Acesso em 29, abr, 2025.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>, acesso em: 10, mai, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília, 2021. Disponível em: unifil.br/assets/uploads/2024/02/Oficio-Circular-de-24-de-fevereiro-de-2021.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

BROZELLI, A. C. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. Encontro: **Revista de Psicologia**, v.17, n. 27, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002717420> 13, Acesso em: 13 jan, 2026.

CABRAL, Thiago L. O.; SILVA, Fernanda C.; PACHECO, Andressa S. V.; MELO, Pedro A. A capes e suas sete décadas: trajetórias da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36. Brasília, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/download/1680/915/6358>. Acesso em 03, fev, 2025.

CAMIZELO, Nicole Rodrigues. Empatia: atitude fundamental do professor do ensino superior. **Dissertação de mestrado**. PUC/SP, p. 1-76. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/22712/2/Nicole%20Rodrigues%20Carnizelo.pdf> Acesso em 15, out, 2025.

CARVALHO, Virgínia D.; BORGES, Lívia de O.; REGO, Denise P. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em psicologia social. **Revista**

Psicologia, Ciência e Profissão, v. 30, nº 1, p. 146-161, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZgdyzXSsWdB5Rb3S5P98yPf/> Acesso em 01, mai, 2024.

CAPES. GeoCapes. **Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil por Estado (ao final do ano) 1988-2023**. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>, acesso em 02, jul, 2025.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 (PNPG)**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnpg-2024-2028>. Acesso em 15, mai, 2025.

CHARLOT, Bernand. A escola e o trabalho dos alunos. **sísifo / revista de ciências da educação** · n.º 10 · set/dez 09 issn 1646-4990, 2009. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_8_4_pol_educ_curriculares/384_13_escola_bcharlot.pdfAcesso em: 16, ago, 2025.

COATES, Hamish. The value of student engagement for higher education quality assurance. **Quality in Higher Education**, 11:1, p. 25-36, 2006. Disponível em: The value of student engagement for higher education quality assurance: Quality in Higher Education: Vol 11, No 1 (tandfonline.com). Acesso em 20, jun, 2024.

COFFERRI, Fernanda Fátima; BRUSCHI, Giovanna Fernanda J. *Et al.* Engajamento acadêmico: percepções de estudante de uma universidade pública brasileira. **Revista contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, nº. 34, set-dez, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/36459>. Acesso em 03, jun, 2024.

COSTA, D. M. R.; CARVALHO, M. A.; Motivações e expectativas de ingressantes em relação aos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Goiano: olhares e impactos na evasão escolar. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-12 e13135, Mai. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, Junqueira &Marins Editora, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**, Editor: Champagnat, 2004.

_____, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de pedagogia universitária. n. 6**. Pro-reitoria de graduação, USP: São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf, acesso em 10, jun, 2025.

_____, Maria Isabel da. **Quando forma e conteúdo: o campo da pedagogia universitária na formação de professores**. In Calvacante, M. M. D., Sales, J. A. M., Farias, I.M.S., Lima,

M. S.L. (Orgs.): Didática e a prática de ensino: diálogo sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Eduece, 2015.

_____, Maria Isabel da. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Brasília: MEC/Inep, 2006.

_____, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. A questão social no novo milênio. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, 2024.

CRUZ, C.A; MARQUEZ, T.C; SEGANTINI, G. T. Participação feminina nos programas de pós-graduação na área de ciências sociais aplicadas no Brasil. **Revista de Educação e Pesquisa em contabilidade**. Brasília, v. 12, nº 4, p. 450-465, out-dez, 2022. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/3114> Acesso em 24, nov, 2025.

D'ÁVILA, Cristina. Formação e assessoria pedagógica a docentes universitários: um estudo de casos no Brasil e em Québec. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14867, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14867.

DIAS-SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002> Acesso em 25, jun, 2025.

DINIZ, Isis. **A pós-graduação no Brasil: evolução e desafios**. Artigos Educação. IQC: Observatório de políticas científicas, 2023. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-pos-graduacao-no-brasil-evolucao-e-desafios/>. Acesso em: 10, mai, 2025.

DUTRA, T. R.; DUTRA MORAES, M. F.; WYSE, A. T. de S. O impacto positivo das bolsas de doutorado na produção e na carreira científica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 1-22, 2025. DOI: 10.21713/rbpg.v19i40.2003. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2003>. Acesso em: 26 dez. 2025.

FARIAS, Rebeca V; ALMEIDA, Leandro S. Expectativas acadêmicas no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. **Revista E-psi**, v.1, p. 68-93, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo5/>. Acesso 2, jan, 2026.

FERNANDES, Grazielle K. B.; SILVA, Marcus Quintanilha Da. A perspectiva de educação popular de Paulo Freire e o trabalho da pedagogia: um diálogo possível. **CAU – Caderno Acadêmico Unina**, v. 1, p. 1-12, 2021

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [1968]. Ed. 91ª. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

GALAND, Benoit; BOURGEOIS, Étienne. **Formação de professores**. Trad. Antônio de P. Danesi. São Paulo: Autores Associados, 2011.

GALBIATTI FILHO, João Antonio. **Expectativas sobre a formação continuada de professores do ensino superior de universidades públicas e privadas**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 28 ago. 2018.

GENARI, C. H. M. Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1604131>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GONÇALVES, L.A; JUNIOR, E. A; Et al. Acesso de negras e negros à pós-graduação. **Revista da ABPN**, v. 11, p. 176-206, 2019. Disponível: DOI 10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p176-206 Acesso em 10, nov, 2025.

GOOGLE. **Google Forms**. Mountain View: Google, 2024. Disponível em: www.google.com. Acesso em: 16 dez. 2025.

RODRIGUES, A. W. D.; RIVERA, G. A; VIEIRA, M. H. dos S; Et al. (2024). Nível de satisfação com a experiência acadêmica e sua relação com a intenção de desistir do curso: uma avaliação em discentes do curso de bacharelado em educação física . **Contribuciones a las ciencias Sociales**, 17(5), e6857, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.5-161> Acesso em: 26, dez, 2025.

GATTI, Bernardete, A. Reflexão sobre os desafios da Pós-Graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação* (18), 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300010>. Acesso em: 14, set, 2025.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa/Portugal: Mac Graw Hill, 1994.

HARPER, Shaun; QUAYE, Stephen John. (Eds.). **Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations**. New York and London: Routledge, 2009. p. 137–155.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, 24(1), 133-160. doi: 10.5007/%25x, 2006.

HU, Shouping; KUH, George. Being. (Dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 43, n. 5, p. 555–575, 2002.

IVO, Felipe C; CARVALHO, Maria Elizete G; COSTA, Jean Carlo de. Programa de pós-graduação em educação da universidade federal da paraíba: entre comemoração e rememoração (1977-1994). **Revista Temas em Educação**, v. 32, n.1, p. 1-23. João Pessoa:PB, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/66821> Acesso em: 03, jun, 2025.

KAMPFF, A. J. C.; RAMIREZ, R. E; AMORIM, L. R. A universidade enquanto (não)lugar: reflexões sobre fatores de engajamento e lugarização de estudantes. **Educação por escrito**, v. 9. n. 2. P. 347-360, 2018.

KUH, George. Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. Change: **The Magazine of Higher Learning**, USA, v. 33, n. 3, p. 10-17, 2001.

KUH, George. **Student engagement in the first year of college**. Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college, New Jersey, USA, p. 86-107, 2005.

LAMPERT, E. A pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Erechim, n. 71, p. 38-48, set. 2000.

LAMPERT, Ermani. O desmonte da universidade pública: a interface de uma ideologia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1342>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LEITE, Denise. **Verbetes gerais. In: Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Vol. 2. Editora-chefe: Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, José O. Gadelha; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**. Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set-dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wLHFrS8XRcJhbYr8bMMWysL/> Acesso em 02, jun, 2025.

LUCARELLI, Elisa. (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro. **Perspectiva**, 14(1), 41-60. doi: 10.1590/S0102-88392000000100006, 1991.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

MARTINS, Letícia M. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Revista Scielo Brasil**, Campinas, Sorocaba, SP, v.22, nº.1, p. 223-247, mar, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012> Acesso em: 26, jun, 2024.

MARTINS, Letícia M.; RIBEIRO, José D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Rev. Avaliação**, v. 22, n. 1, p. 223-247, fev-mar. Sorocaba/SP, 2017, disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012> Acesso em 24, abr, 2025.

MARQUES, F. Diversidade limitada. Inclusão. **Revista de Pesquisa Fapesp**. São Paulo, 2025. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2025/09/038-039_doutores_355.pdf. Acesso em 02, out, 2025.

MASCARENHAS, A. D. N. ., ALVES, A. de F., CANEL, M. P. R. A. ; SILVA, J. S. da . (2025). A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a formação de professores para a Educação em Direitos Humanos. **Revista E-Curriculum**, 23, e65232, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e65232> Acesso em: 10, nov, 2025.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. Editora Summus, 2003.

MASSETO, Marcos T; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. *Revista Em aberto*, Brasília, v. 32, nº. 106, p. 45-57, set/dez, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4434> Acesso em 15, ma, 2025.

MAURÍCIO, Ana C. Crispin. A relação entre assistência estudantil e o perfil socioeconômico dos estudantes do ccae – campus iv da ufpb. **Dissertação**, p.98, João Pessoa: PB, 2021.

MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 23 ma. 2025.

MACCAMac; Et al. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. **Learning and Individual Differences**, 22(5), 618–623. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015>.

MORITZ, Gilberto O. MORITZ, Mariana O.; MELO, Pedro A. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1> Acesso em 04, fev, 2025.

MOROSINI, Marília Costa (Editora-chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário** vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 6, n.º 12, 2019, p. 371-380. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 11 maio 2025

NARDIN, Thaissa H. F. Engajamento do estuante: um estudo exploratório no contexto do ensino superior. **Dissertação**. UNICAMP, Campinas, 2023, disponível em <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1347456> Acesso em 02, jun, 2025.

NASCIMENTO, Sandro dos S.; SEVERO, José Leonardo R. Da universidade à escola: desafios do estágio supervisionado na licenciatura em letras português na ufpb. **TCC** (Trabalho de Conclusão de Curso. UFPB, João Pessoa: PB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20510> Acesso em: 20, mai, 2025.

NASU, V. H.; SASSO, M. (2021). A bolsa faz diferença? Uma análise do desempenho acadêmico de alunos bolsistas de cursos de graduação da área de negócios. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29(99).Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5896>. Acesso em 15, dez, 2025.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre F. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Revista Estudos de Psicologia**, abr-jun, p. 103-112. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2019000200002 Acesso em: 04, fev, 2024.

O'DONNELL, Guillermo. **El Estado burocrático-autoritario**. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1982.

OLIVEIRA, C. T. de; CARLOTTO, R. C., TEIXEIRA, M. A. P; DIAS, A. C. G. (2016). Oficinas de Gestão do Tempo com Estudantes Universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 224–233, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001482014>. Acesso em: 17, ago, 2025.

OLIVEIRA, Priscila M. A expansão do ensino superior EaD no Brasil: surgimento de uma nova dualidade educacional? **Revista Caderno Pedagógico**. Curitiba, v. 22, nº 4. P. 01-22, 2025. Disponível em: DOI: 10.54033/cadpedv22n4-092. Acesso em 22, dez, 2025.

OSTI, A.; S. ALMEIDA, L. . A satisfação acadêmica em um grupo de estudantes universitários antes e durante a pandemia: Satisfacción académica en un grupo de estudiantes universitarios antes y durante la pandemia. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5240>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima F; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista Histedbr** [online], v. 10, N.40, P. 72-89, Capinas: SP, 2010.

PETRUS, Roberto; DANTAS, Douglas C.; SHIGAKI, Helena B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, n1, Rio de Janeiro, jan/mar, p. 1-18, 2015.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** Editora Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; TORRES, A. C. **Formação de professores e desenvolvimento profissional: desafios para a educação no século XXI**. Editora Cortez, 2013.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da educação?**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Nelson G. M; COSTA, Michel R. C; Et al. Satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro: uma análise das evidências empíricas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, nº 2, p. 3-17, abr-jun, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i2.1600>. Acesso em 23, nov, 2025.

PPGE/UFPB. Resolução nº 04/2022. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino [CONSEPE], 2022. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/ppge> acesso em: 22. Jun, 2025.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. (Org.) **Aprendendo com o ENEM. Reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e matemática**. Brasília: Líber Livro, 2011.

RIBEIRO, Lúcio Mendes; ALENCAR, Thalyta Cavalcante. Prática docente no ensino superior: docência reflexiva para uma educação emancipatória. **Educação e cultura contemporânea**, v. 13, n. 32. Disponível em <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1041/1238> Acesso em 15, jun, 2025.

RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C. Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Perspectivas e possibilidades em novas arenas de Engagement. In: GONÇALVES, S.; COSTA, J. J. (coord.). **Diversidade no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP, 2019. Cap. 8. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9757/1/Tutorias_uma%20forma%20de%20promover%20a%20adapta%20a7%20a3o%20dos%20estudantes%20ao%20ensino%20superior.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

RODRIGUES, André W. D; RIVERA, Giovani A. Et al. Nível de satisfação com a experiência acadêmica e sua relação com a intenção de desistir do curso: uma avaliação em discentes do curso de bacharelado em educação física. **Rev. Contribuciones a las ciencias Sociales**, v. 17, nº.5, p. 01-15, 2024. Disponível: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6857>Acesso: 02, jan, 2026.

ROGET, Angels D; SERÉS, M. Victoria G. **Lá Práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos**. Madrid: Narcea ediciones, 2017.

ROSEMBERG, Flávia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de pesquisas**, v. 43, n. 1, p. 44-75, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004>Acesso em 20, dez, 2025.

ROSSATO, V. P.; PINTO, N. G. M; MULLER, A. P. (2020). Satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior: o caso de um universitário. **Revista De Gestão E Secretariado**, 11(3), 185–211, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v11i3.1082>. Acesso em: 15, out, 2025.

SANTOS, Ana Lúcia F; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição

de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/> Acesso em 16, jun, 2025.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SANTOS, Cícera N. L. Engajamento acadêmico na perspectiva dos/as concluintes do curso de pedagogia da ufpb. **TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)**. João Pessoa-PB, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25903/1/CNLS13012023.pdf> Acesso em 20, jun, 2024.

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade estagnada. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 11, p. 16-20, out. 1997. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/11/r11a03.pdf> Acesso em 20, jun, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB trajetória limites e perspectivas**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista**. Aprender – Caderno de filosofia e psicologia da educação. Ano 7, nº. 12, jan/jun. 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/aprender-caderno-de-filosofia-e-psicologia-da-educacao> Aceso em 03, abr, 2025.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 1, n1, p.1-95, jan-jun, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211/3121> Acesso em: 02, ago, 2025.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Revista Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SEVERINO, Joaquim Antonio. Ensino e pesquisa na docência Univeristária: caminhos para a integração. **Cadernos de pedagogia universitária**. n. 6. Pro-reitoria de graduação, USP: São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/antonio_joaquim_severino_cadernos_3.pdf Acesso em 20, mai, 2025.

SEVERO, Leonardo Rolim de Lima Severo; CARREIRO, Gabriela da Nóbrega; *Et al.* Ser estudante no ensino superior: aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente. **Revista Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32512>. Acesso em 29, mai, 2024.

SEVERO, Leonardo Rolim; SANTOS, Leandro da Costa; CORREIA, Lindinalva de A. Desafios ao engajamento acadêmico no ensino superior: uma análise a partir da avaliação discente. **Revista Inter. Educação Superior**. Campinas, SP, v.9, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8666403>. Acesso em 03, juh, 2024.

SILVA, Alexandra de Santana S.; REIBEIRO, Marinalva Lopes. Engajamento estudantil na educação superior. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Universidade Católica, Santos/SP, v.12, nº 26, p. 50-63, jan-abr, 2020. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0001-8725-2443>. Acesso em 15, jun, 2024.

SILVA, Alexandra S. S; RIBEIRO, Marinalva L. Engajamento estudantil na educação superior. **Rev. Eletrônica**, v. 12, n. 26, p. 50-63, jan-abr, Santos, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/904>. Acesso em: 29, mai, 2025.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Práticas educativas na docência universitárias: concepções na/da inovação pedagógica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v, 43, n.3, p. 1-14, set-dez, 2021. Disponível em Práticas educativas na docência universitária: Concepções na/da inovação pedagógica | Educação Acesso em 15, jun, 2025.

SILVA, D.E; BARCZYSCZYN, G.; GODOY, J. F; SANTOS, W.B. Uma análise da aplicação de ações afirmativas na política de permanência dos programas de pós-graduação do centro de ciências humanas, letras e artes da universidade estadual de Maringá (UEM). **Anpocs.org.br.**, 2019. Disponível em: <https://www.encontro2025.anpocs.org.br/arquivo/downloadpublic>. Acesso em: 18, out, 2025.

SILVEIRA, Fernando L. da.; BARBOSA, Maria Cristina B.; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Uma análise crítica. **Editorial rbef**, Rio Grande do Sul, 2015.

SISTO, Fermino F; MUNIZ, Monalisa; Bartholomeu, Daniel; Et al. Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. **Avaliação psicológica**, v. 7, nº.1, pp 45-55, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> Acesso em 15, dez, 2025.

SOARES, A. B; MONTEIRO, M. C; MEDEIROS, H.C; Et al. Gestão do tempo estudantes Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, jul.-dez. 2022, vol. 23, nº. 2, 151-161 Disponível em: 10.26707/1984-7270/2022v23n0204 Aceso em: 01, nov, 2025.

SOARES, Sandra Regina. **Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade**. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/hetkowski-978852320872-05.pdf> Acesso em 15, mai, 2025.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. **SciELO Books**. EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/hetkowski-978852320872-05.pdf> Acesso em 30, mai, 2025.

SOUZA, Angel R.; REAL, Giselle C. M.; MIRANDA, N. A. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Cocar**, n 27, p. 1-21, Pará, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9100> Aceso em 22, jul, 2025.

SOARES, Adriana B.; RODRIGUES, Isabela S; Et al. A satisfação de estudantes universitários com o curso de ensino superior. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v.41,

pp. 1-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003220715> Acesso em 30, jul, 2025.

SOARES, Adriana B; SANTOS, Zeimara A.; SANTOS, Giselle G.B. Satisfação de estudantes com o curso universitário em diferentes áreas do conhecimento. **Revista Interinst. Psicol.** V, 16, nº 2. Belo Horizonte, 2023. Disponível: <https://doi.org/10.36298/gerais202316e19833> Acesso: 18, jan, 2026.

SCHÖN, D. The Reflective Practice Practitioner. San Francisco: Jossey Bass, 1987. In, Alarcão, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCACCHETTI, F. P.; OLIVEIRA, K. L; RUFINI, S. E. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Revista Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 297-305, ago. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000200017. Acesso em: 11 ago. 2025.

SPOSITO, M. P. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. **Ação Educativa**, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: vozes, 2000.

TORRES, A. C. **Formação docente e educação básica: desafios e perspectivas**. Editora Autores Associados, 2010.

TORRES, Alda Roberta. A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações da formação para a docência universitária. Reunião Científica Trabalho, GT04-Didática. 36ª Reunião Nacional Anped. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt04_3365_resumo.pdf Acesso em 10, mai, 2025.

TORRES, Roberta Alda. A pedagogia universitária e suas relações com as políticas instrucionais para a formação de professores da educação superior. **Tese** (doutorado). São Paulo/USP: 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/pt-br.php> Acesso em: 02, mai, 2025.

TRÓPIA, P.V; SOUZA, D. C.C. As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. **Revista Pro-Posições**, Capinas – SP, v. 34, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0033>. Acesso em: 22, dez, 2025.

UFPB. **Programa de Pós-Graduação em educação**. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2016. Disponível <https://www.ce.ufpb.br/ppge> . Acesso em 08, jan, 2025.

UFPB. CONSEPE. **Resolução nº 58/2016**. Dispõe sobre ações afirmativas na Pós-Graduação Stricto Sensu na UFPB. João Pessoa: UFPB, 2016.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador estudante na Educação Superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 18(2), 459-485

VITÓRIA, M. Inês C.; MOREIRA, J. António(Orgs.) **Promovendo o engagement estudantil na educação superior**: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 185-201.

WOLNIEWICZ, E.B.B; SILVA, M; OTANI, N. Viver a pós-graduação: ler e escrever é preciso!. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº 2, Edição especial, PPGE_UNESC, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4901>. Acesso em: 07, out, 2025.

XAVIER, Izabel c. s. A relação entre engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários. **Dissertação de Mestrado**, UFBA, Salvador-BA, 2019.

ZABALZA, M. A. **Lá enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea, 2004.

ANEXOS

16/01/2026, 09:44

Engajamento Acadêmico de discentes na Pós-Graduação em Educação: satisfação, expectativas, motivações e desafios das...

Engajamento Acadêmico de discentes na Pós-Graduação em Educação: satisfação, expectativas, motivações e desafios das/nas experiências acadêmicas

Este formulário consiste em um instrumento de produção de dados para uma pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sobre fatores e processos de engajamento acadêmico imbricados no processo formativo para a pesquisa e a docência de estudantes de pós-graduação. A pesquisa é norteada pelo objetivo de compreender a interação entre tais fatores e processos na constituição de experiências formativas no âmbito da pós-graduação strictu sensu.

O formulário se destina, exclusivamente, a estudantes de cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) ofertados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

Solicitamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a manifestação de concordância quanto à participação da pesquisa, conforme item a seguir. Em caso de dúvidas, por favor escreva para pesquisaped.fapesq@gmail.com

Responsáveis pela pesquisa: **Sandro dos Santos Nascimento**, aluno de **Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba** (UFPB/PPGE), na Linha de Pesquisa **Processos de Ensino-Aprendizagem**, com matrícula de nº **20241005344**;
Prof. Dr. **José Leonardo Rolim de Lima Severo** (Orientador).

* Indica uma pergunta obrigatória

Prezado/a **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

Na condição de estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, convido você a participar de uma pesquisa sobre engajamento acadêmico no processo formativo da pós-graduação stricto sensu. Para tanto, você precisará assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual. Sua estruturação, conteúdo e forma de obtenção observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde. Informo que a presente pesquisa foi aprovada para realização pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, em parecer cujo número é 7.589.293.

Sua decisão de participar deve ser voluntária e ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso). Você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

O objetivo principal da pesquisa é compreender quais os fatores que interferem no engajamento acadêmico dos estudantes do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Os objetivos específicos, a serem alcançados através de análise de literatura, análise de conteúdo e questionário com discentes, incluem:

- 1) Caracterizar perfis sociodemográficos formativos e ocupacionais de estudantes do Programa em Educação de Pós-Graduação do Centro de Educação que estejam com matrículas ativas durante o período de coleta de dados;
- 2) Conhecer a perspectiva formativa assumida no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba;
- 3) Traçar um quadro de expectativas formativas manifestadas pelos/as discentes para escolha, ingresso e permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação;
- 4) Analisar os elementos de desafios e de motivações que influenciam no engajamento acadêmico na perspectiva dos discentes do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba;
- 5) Levantar níveis de satisfação dos discentes quanto às experiências acadêmicas no Programa na relação com suas expectativas, motivações e desafios.

Informamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Os benefícios destacam-se pela contribuição com a compreensão e desenvolvimento do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

Sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou contribuir com as atividades solicitadas. O pesquisador responsável

estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Solicitamos sua colaboração no preenchimento deste formulário, bem como sua anuência para apresentarmos os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicarmos em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, suas informações pessoais serão mantidas em sigilo.

Pesquisador

Sandro dos Santos Nascimento

Matrícula: 20241005344

E-mail: sandro.santos@academico.ufpb.br

Orientador

Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo

Matrícula SIAPE: 1152512

E-mail: jose.leonardo@academico.ufpb.br

1. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, eu aceito participar da pesquisa.
- ☐ Não aceito participar da pesquisa.

2. Você é estudante de Mestrado ou doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, Mestrado
- ☐ Sim, Doutorado
- ☐ Não sou estudante do PPGE.

Perfil sociodemográfico

3. Você se identifica quanto ao seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Intersexo
- ☐ Homens Trans
- ☐ Mulher Trans
- ☐ Não Binária
- ☐ Outro(a)
- ☐ Prefiro não informar

4. Qual a sua orientação sexual? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Heterossexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Bissexual
- ☐ Assexual
- ☐ Outra
- ☐ Prefiro não informar

5. Qual sua cor/etnia *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Branca
- ☐ indígena
- ☐ Amarela
- ☐ Prefiro não informar

6. Em que faixa etária você se encontra? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 18-24 anos
- ☐ 25-29 anos
- ☐ 30 -39 anos
- ☐ 40-49 anos
- ☐ 50-59 anos
- ☐ Acima de 60 anos

7. Em qual cidade/Estado reside? *

8. Em qual condição você se encontra atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Empregado(a)
- ☐ Desempregado(a)
- ☐ Trabalhador(a) autônomo(a)
- ☐ Trabalhador(a) informal
- ☐ Bolsista no Progrma de Pós-Graduação
- ☐ Bolsista no Programa de Pós-Graduação e trabalhador(a) informal
- ☐ Bolsista no Programa de Pós-Graduação e trabalhador(a) formal

9. Se você trabalha, qual a sua jornada de trabalho diária? Caso não trabalhe, marque a opção "não se aplica". *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Um turno
- ☐ Dois turnos
- ☐ Três turnos
- ☐ Não se aplica

10. Seu local de trabalho é perto da sua casa? Se você não trabalha, marque a opção "não se aplica" *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não se aplica

11. Tem filhos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

12. Quantos filhos você tem? Se marcou "não tenho filhos", marque a opção "não se aplica" *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Um
☐ Dois
☐ Dois a três
☐ Mais de de três
☐ Não se aplica

13. Se marcou "Sim, tenho filhos", a maternidade foi antes ou durante o período de estudos em que está no PPGE? (Caso não seja a sua situação, marque "não se aplica") *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Antes de entrar no PPGE
☐ Durante a minha estadia no PPGE
☐ Não se aplica

14. Se marcou "Sim, tenho filhos", considere a afirmativa que segue e aplique seu nível de concordância (Caso não seja a sua realidade, marcar "não se aplica"):D *

"Durante o período de maternidade, recebi acolhimento necessário por parte do Programa de pós-Graduação em Educação (PPGE)"

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Não se aplica

15. Qual a sua renda individual? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de um salário Mínimo
- ☐ Um salário mínimo
- ☐ Bolsista
- ☐ Dois a três salários mínimos
- ☐ Quatro a cinco salários mínimos
- ☐ Acima de seis salários mínimos
- ☐ Não possui renda individual

16. Qual renda mensal da sua família? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de um salário mínimo
- ☐ Até R\$ 1.518,00
- ☐ Até R\$ 1.980,00
- ☐ Até R\$ 2.100,00
- ☐ Até R\$ 3.100,00
- ☐ Entre R\$ 3.200,00 e R\$ 4.500,00
- ☐ Entre R\$ 5.000,00 e R\$ 6.667,00
- ☐ Entre R\$ 7.000,00 e R\$ 11.000,00
- ☐ Acima de R\$ 11.000,00

17. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Privada

18. Em que tipo de Instituição de Ensino Superior você cursou a graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Privada

19. Qual foi a modalidade de seu curso na graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Presencial
- ☐ EaD

Expectativas e motivações iniciais

20. Indique três principais motivos que levaram você a ingressar no mestrado/doutorado no PPGE/UFPB? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Prestígio social
- ☐ Facilidade de ingresso
- ☐ Pressão familiar/social
- ☐ Aprimoramento dos conhecimentos como pesquisador(a)
- ☐ Necessidades profissionais como educador(a)
- ☐ Mudança/ampliação de carreira
- ☐ Realização de um sonho pessoal

21. Onde você está residindo atualmente fica próximo ou distante do Centro de Educação da UFPB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Próximo
- ☐ Distante
- ☐ Mais ou menos

22. Atualmente, você é beneficiado(a) por algum tipo de subsídio ou bolsa na instituição (a exemplo de bolsas de mestrado ou doutorado)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

23. Ao ser aprovado(a) no processo seletivo, suas expectativas foram de: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Focar integralmente no curso, com o auxílio da bolsa
- ☐ Conciliar os estudos da pesquisa com o trabalho
- ☐ Não tive expectativa de início

24. Sua expectativa inicial está sendo alcançada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, consegui a bolsa. Estou me dedicando integralmente
- ☐ Não, não consegui a bolsa
- ☐ Sim, estou conseguindo conciliar os estudos com o trabalho, normalmente
- ☐ Não, não estou conseguindo conciliar a carga dos estudos com o trabalho
- ☐ Não se aplica a mim, pois não tive expectativas iniciais

25. Atualmente, qual a probabilidade de você trancar/abandonar o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhuma
- ☐ Baixa
- ☐ Penso eventualmente na possibilidade
- ☐ Muita

Dimensão didática

As informações que seguem necessitam ser levadas em consideração em grau e em nível de concordância

26. Atualmente, com qual grau de dificuldade você enfrenta a carga horária de aulas presenciais das disciplinas cursadas no PPGE? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Moderada dificuldade
- ☐ Baixa dificuldade
- ☐ Nenhuma dificuldade

27. Atualmente, com qual grau de dificuldade você enfrenta a carga horária de estudos extraclasse indicados nos programas das disciplinas cursadas no PPGE? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Moderada dificuldade
- ☐ Baixa dificuldade
- ☐ Nenhuma dificuldade

28. Qual o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *
- "As aulas das disciplinas que cursei no PPGE foram bem organizadas e estimulantes academicamente"

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

29. Qual o seu nível de concordância com a seguinte afirmação: *

"As aulas disciplinas cursadas no PPGE são produtivas e necessárias para minha formação acadêmica e para o desenvolvimento da minha pesquisa."

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

30. Qual o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *
"A vivência acadêmica no PPGE, para além das aulas, é estimulante e integradora."

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

31. Qual o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *
"Ter professores(as) disponíveis, comprometidas(as) e didaticamente preparados(as) é fundamental para minha formação acadêmica no PPGE"

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

32. Qual o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *
"Os(as) professores(as) do PPGE costumam demonstrar interesse na minha aprendizagem."

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

33. Qual o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *

"Eu vejo como um desafio a falta de empatia de parte dos/das docentes, em geral, na pós-graduação"

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

34. Qual o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: *

" O professor(a)-orientador(a) desenvolve um importante papel no percurso da Pós-Graduação "

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

35. Qual o seu nível de satisfação com a relação com seu(sua) orientador(a), atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Satisfação elevada
- ☐ Satisfação moderada
- ☐ Indiferente
- ☐ Satisfação baixa
- ☐ Nenhuma satisfação

36. Qual a chance de você mudar de orientador(a), nesse momento, por desejo próprio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito alta
- ☐ Moderada
- ☐ Indiferente
- ☐ baixa
- ☐ Nenhuma

37. Qual o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: "Considero que minha formação no PPGE está sendo adequada para o exercício das funções de docente da Educação Superior." *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

Dimensão institucional

As informações que seguem necessitam ser levadas em consideração em grau e/ou em nível de concordância

38. A instituição me proporciona o que necessito para desenvolver a minha pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

39. O PPGE/UFPB se preocupa com a qualidade do ensino *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

40. O PPGE/UFPB possui uma infraestrutura adequada às necessidades da Pós-Graduação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

41. O PPGE/UFPB dispõe de equipamentos necessários para serem utilizados em sala de aula *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

42. O desempenho da coordenação do PPGE/UFPB tem contribuído para a/ na melhoria do Programa. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

43. Consigo conciliar normalmente o trabalho com as demandas do programa *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente
☐ Bolsista, não trabalho

Dimensão pessoal

As informações que seguem necessitam ser levadas em consideração em grau e/ou em nível de concordância

44. Tenho estado envolvido(a) no universo da academia *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

45. Na Pós-Graduação, a relação com os meus colegas de turma tem sido importante para a minha permanência e desenvolvimento da pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

46. Consigo conciliar vida pessoal, familiar, profissional e acadêmica sem grandes anseios *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

47. Sinto-me engajado(a) a continuar a pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

48. Como você considera sua autoestima atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Elevada autoestima
- ☐ Moderada autoestima
- ☐ Baixa autoestima

49. Qual seu nível de concordância com a seguinte afirmativa:

*

"A autoestima (seja equilibrada, seja baixa) tende a impactar diretamente no meu desempenho na Pós-Graduação"

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo Totalmente

Satisfação

Qual o seu nível de satisfação?

50. Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, seu nível de satisfação com a qualidade da formação no PPGE:

*

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

51. Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, seu nível de satisfação com o corpo docente é:

*

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

52. Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, seu nível de satisfação com a coordenação do PPGE/UFPB

*

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

53. Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, seu nível de satisfação com o seu esforço nos estudos é:

*

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

54. Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, seu nível de satisfação com o seu desempenho na pesquisa é: *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

55. Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, o quanto se sente motivado(a) a concluir a pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

56. Numa escala de 0 a 10, sendo 10 para "totalmente satisfeito(a) e 0 para totalmente insatisfeito, o quanto se sente motivado(a) a seguir a carreira acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Gerais

57. Você considera a participação em grupo de pesquisa/estudo importante? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Indiferente
☐ Não

58. Atualmente você está inserido(a) em algum grupo de pesquisa/ estudo em sua instituição? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

59. Quantas horas por dia você tem dedicado à escrita de sua dissertação/tese? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Menos de uma hora

☐ Entre 1 e 2 horas

☐ Entre 3 e 4 horas

☐ Mais de 5 horas

☐ Integralmente

60. Algo mais que você queira acrescentar?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários