

# Evasão escolar na pós-graduação: estudo de um caso

---

*Abigail Alvarenga Mahoney*  
*Laurinda Ramalho de Almeida*  
*Melania Moroz\**

## Introdução

A pós-graduação foi instituída pelo Parecer 977/65. Nele afirma-se a necessidade dos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado. Formar o pesquisador e o professor do ensino superior são dois dos objetivos do ensino de pós-graduação *stricto-sensu*.

A literatura que coloca em foco esse nível de ensino e que reflete mais especificamente sobre os problemas que nele vêm emergindo tem focalizado temáticas diversas. A crítica à qualidade dos trabalhos produzidos (teses e dissertações) e as possíveis razões que interferem no nível dos mesmos, bem como a clientela que procura os programas de pós-graduação e a análise da estrutura curricular vigente são exemplos das facetas que vêm sendo alvo de reflexão. Diversos trabalhos podem ser consultados, como, por exemplo, Luna (1983), Gatti (1987), Frigotto (1988), Warde (1990), Cunha (1991), Azzi (1993), Fávero (1993) e Cury (1993).

Focalizando a área de Educação, especificamente, chama atenção o elevado número de dissertações produzidas; de acordo com Campos e Fávero (1994), a produção é quantitativamente elevada: de 1971 a 1992, um total de 5.525. À primeira vista, esse dado pode ser animador; no entanto, se considerarmos a informação de Martins (apud Cury, 1993) quanto à diferença

\* Participaram da coleta e/ou organização dos dados os mestrandos e doutorandos: Ana Martha A. Limongelli, Ana Maria P. Siqueira, Angela Marcia Z. Giglio, Leila Cristina S. Dér, Maria Inez D. V. Gianelli, Maria Izete de Oliveira, Monica Helena T. A. Gianfaldoni, Nelson Virgilio de Carvalho, Roberto Rossito, Rony Gladys A. L. Melo, Sonia P. M. Munhos, Zenir Maria F. Cechin. Participou da elaboração do questionário a professora Jadwiga Mielzynska.

entre o número de matriculados e de titulados, esse dado pode não ser motivo de euforia. Considerando a pós-graduação brasileira, em suas diferentes áreas, Martins afirma:

Titulam-se, a cada ano, cerca de 4.000 mestres e quase 1.000 doutores no País, o que corresponde a cerca de 10% do corpo estudantil. Os dados são pouco animadores quando se comparam as novas admissões com as titulações, situando-se estas últimas, ano a ano, em torno de 40% a 45% das primeiras. (p. 5)

Uma vez que há indícios sobre a alta taxa de evasão na pós-graduação, estranha-se que poucos trabalhos abordem essa temática específica, embora alguns autores venham aventando hipóteses sobre o fenômeno da evasão nesse nível de ensino. É o caso de Campos e Fávero (1994), que acreditam que a pós-graduação, em Humanidades e Educação, esteja servindo como curso de especialização, dado que, segundo esses autores, “significativa proporção de alunos que completam os créditos não chega a apresentar suas dissertações ou teses para defesa” (p. 8).

Andreola (1977), em sua dissertação de mestrado, focalizou a área de Engenharia. Por meio de questionário respondido por alunos do mestrado evadidos, egressos e em curso, o autor comparou, estatisticamente, o efeito de diferentes variáveis nos três grupos, concluindo que

O teste mostrou uma diferença significativa somente em relação à variável disponibilidade de tempo para o Curso. A análise sugere, todavia, que esta variável está condicionada aos compromissos profissionais dos alunos, a sua situação econômico-financeira. (p. i do Resumo)

Com propriedade, o autor denomina seu estudo exploratório e indica a necessidade de alargar a pesquisa a outras áreas.

Ainda, em relação ao fenômeno da evasão, a Pró-Reitoria de pós-graduação da Unicamp divulgou, em maio de 1995, durante o Encontro Nacional sobre Pesquisa e pós-graduação nas Universidades Brasileiras, alguns dados referentes ao comportamento do mestrado e doutorado nas áreas em que a

Universidade apresenta programas de pós-graduação: Biológicas, Exatas, Humanas e Tecnológicas. Os dados mostram que o problema, longe de estar afetado apenas às áreas tecnológicas, como se poderia supor, baseados no estudo de Andreola, representa um fenômeno mais geral. Os resultados obtidos por esse levantamento, compreendendo o período de 1980 a 1993, indicaram um índice de evasão médio em torno de 50% nos cursos de pós-graduação. O documento também menciona que a instituição vem estudando algumas causas relacionadas ao problema, sendo apontadas: o ingresso na pós-graduação como alternativa de mercado de trabalho e seu conseqüente abandono na ocorrência de melhor oportunidade profissional; falta de motivação dos orientadores, desestimulando os orientandos; ausência de bolsas de estudo; prazos de titulação muito longos e falhas no processo seletivo.

Tão grave quanto esse índice de evasão é o fato de o fenômeno não ter sido alvo de estudos sistemáticos em âmbito nacional. O levantamento da literatura indicou diversos trabalhos focalizando a evasão na graduação (Rosa, 1977; Hamburger, 1986; Prado, 1990; Polydoro, 1995), o mesmo não ocorrendo com a pós-graduação. Se a ausência de estudos na década de 70, período em que foi realizado a pesquisa de Andreola, poderia ser explicada pelo pouco tempo de existência desse nível de ensino, a mesma razão não pode ser evocada hoje, quando a pós-graduação já tem mais de três décadas de implantação.

Olhar para a evasão na pós-graduação é fundamental, por algumas razões. Primeiramente, é um indicador que permite complementar o processo de avaliação a que todo nível de ensino deveria estar exposto. Em outras palavras, além de refletir sobre a qualidade dos produtos elaborados, é preciso olhar também para a situação daqueles alunos que, a despeito de terem por algum momento freqüentado um curso de pós-graduação, não chegaram à elaboração do trabalho exigido para titulação.

Além disso, há que se considerar que a evasão escolar em nível de pós-graduação, principalmente na área da Educação, tem um significado abrangente, já que repercute em outros níveis de ensino, que deixam de contar com a preparação de profissionais que neles atuam. Por exemplo, ao permitir a exclusão do docente de 3º grau, indiretamente a pós-graduação interfere na formação dos graduandos, futuros educadores dos outros níveis. Ainda, ao excluir um futuro pesquisador, compromete-se a política científica de formação

de pesquisadores e de produção de conhecimento. Outro aspecto relevante a considerar é que o estudo da evasão pode fornecer informações úteis nas decisões das políticas públicas que possam fortalecer a pós-graduação *stricto-sensu*.

Considerando a escassez da literatura sobre o tema e reconhecendo a necessidade de elucidar esse problema, diretamente relacionado ao seu insucesso, a presente pesquisa coloca como objeto de estudo a evasão na pós-graduação em Educação. Acreditamos que, ao tentarmos dissipar a névoa que envolve a evasão, poderemos contribuir para que decisões consistentes sejam tomadas na redefinição e aperfeiçoamento do modelo de pós-graduação no Brasil. Para tanto, situaremos, como foco de atenção, o Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, que é um dos mais antigos do país, tanto da área da Educação quanto da Psicologia.

No presente trabalho pretende-se, especificamente, conhecer o aluno que evadiu do mestrado em termos de perfil, das razões da desistência, bem como das conseqüências da desistência para sua trajetória profissional.

## Procedimento metodológico

### *Caracterização do perfil dos evadidos*

O perfil do aluno de mestrado evadido do Programa de Educação: Psicologia da Educação (PED) foi construído a partir das turmas que ingressaram entre 1969 (ano de implantação do PED) e 1990, além da turma de 1992,<sup>1</sup> considerando-se evadido o aluno que foi matriculado regularmente no Programa e que dele foi desligado oficialmente.

A fim de conhecer o total de alunos evadidos do PED, procedeu-se a um levantamento no arquivo morto da secretaria acadêmica do pós-graduação, chegando-se ao universo de 658 alunos evadidos. Esse universo ficou reduzido a 641 alunos, por terem sido desconsiderados os casos de falecimen-

1 As razões de não ter sido incluída a turma de 1991 serão explicitadas a seguir. A coleta de dados do presente trabalho realizou-se em 1995. Portanto, só foram incluídas as turmas cujo prazo de titulação se encerrava em 1995. O regulamento, que normatizava as atividades da turma de 1991, previa prazo de seis anos para titulação, portanto, encerrando-se ao final do ano letivo de 1996; daí não ter sido incluída a turma de 1991, no levantamento. Já no caso da turma de 1992, como o regulamento estabelecia quatro anos para titulação, ela foi incluída.

tos e de alunos isolados<sup>2</sup>. O levantamento foi feito a partir da ficha *histórico escolar*, na qual consta o ano e o semestre da primeira matrícula, curso de graduação realizado, disciplinas cursadas e/ou trancadas, exame de qualificação, exame de proficiência em língua estrangeira, bolsa recebida, dados pessoais<sup>3</sup>.

Concretizar esse levantamento revelou-se uma tarefa difícil: a ficha *histórico escolar* sofreu diversas mudanças no período estudado, havendo diferenças no dado acadêmico registrado e também nos critérios de preenchimento ao longo dos anos. Localizar as informações necessárias, ajustar critérios de registros, decidir o que seria tomado como dado, considerando as variações nas fichas e eventuais desencontros das informações obtidas – eis o percurso desse levantamento que, longe de ser ordenado e tranqüilo, foi árduo e moroso.<sup>4</sup>

Em função desse contexto, optou-se por utilizar apenas os dados comuns a todas as fichas, utilizando-se uma folha de registro, contendo as seguintes informações:

*Dados pessoais*: ano de nascimento, estado civil, sexo e nacionalidade.

*Curso de graduação*: área na qual o aluno se habilitou. No caso da existência de dois cursos de graduação, optou-se por considerar o curso de maior afinidade com a área de Educação.

*Data da 1ª disciplina*: semestre e ano equivalente à primeira disciplina cursada.

*Data de desligamento*: semestre e ano oficialmente atribuídos pela secretaria, a qual registra esse dado após a não realização da matrícula em dois semestres consecutivos, duas reprovações e/ou abandonos justificados ou, ainda, quando termina o prazo para conclusão do curso sem defesa da Dissertação ou Tese, conforme vigência do regulamento.

*Data da última atividade*: semestre e ano da última atividade realizada (disciplina ou orientação).

*Tempo de permanência*: número de semestres em que o aluno permaneceu em PED, computando-se a partir da data da primeira disciplina e da data da última atividade.

2 Entende-se por aluno isolado o discente de outro programa de pós-graduação que tenha cursado uma ou mais disciplinas em PED, conforme registro da secretaria acadêmica.

3 Todos os alunos com registro de evasão foram numerados, anotando-se o endereço e o telefone de cada um, tendo em vista a outra fase da pesquisa.

4 A coleta de dados demorou sete meses.

*Disciplinas:* número total de disciplinas, por ano, em que o aluno se matriculou, independentemente de aprovação, reprovação, abandono ou trancamento.

*Número de créditos:* número total de créditos atribuídos ao aluno no decorrer de sua trajetória acadêmica. No caso de aluno transferido (menos de 3% do universo dos alunos evadidos), respeitaram-se os critérios de equivalência da secretaria acadêmica da PUC.

*Orientação:* número total de semestres em que o aluno recebeu orientação e também início da mesma (semestre e ano).

*Bolsa:* recebimento ou não de bolsa.<sup>5</sup>

### *Razões e conseqüência da desistência*

Optou-se por captar as informações através de um questionário. A partir do depoimento de três evadidos elaborou-se a 1ª versão do questionário, com questões fechadas e abertas incluindo-se espaço para observações e sugestões. Essa versão foi aplicada a um grupo-piloto de 5 evadidos. A 2ª versão foi então elaborada e discutida no grupo e com outros especialistas, chegando-se então à versão definitiva do questionário.

Os aspectos focalizados foram:

- informações pessoais;
- informações acadêmicas;
- informações referentes às condições para frequentar o PED;
- motivos da procura do Mestrado e do PED;
- avaliação do PED;
- razões e conseqüências da desistência.

Do conjunto de 641 alunos evadidos, foram encaminhados questionários para 254 alunos, cujos endereços foram localizados, havendo retorno de 48 questionários, dos quais foi possível o aproveitamento de 41 deles, que compõem o presente trabalho.<sup>6</sup>

5 Este dado foi obtido junto ao Setor de Bolsas.

6 Sete questionários não puderam ser utilizados por conterem imprecisões, contradições, etc.

## Resultados e discussão

### *Caracterização do perfil dos evadidos*

Um primeiro aspecto a salientar refere-se ao fato de que os 641 evadidos do PED representam 71,22% dos alunos matriculados no mestrado no período 1969-1990 e 1992.

No que se refere à nacionalidade, como seria de se esperar, a grande maioria dos evadidos é brasileira. Nos 25 anos de existência do PED, apenas 1,9% dos evadidos (12) são estrangeiros.

Como pode ser observado nas Tabelas 1 e 2, respectivamente, a população dos evadidos é basicamente feminina (82,7%), correspondendo ao perfil encontrado na área da Educação e sendo consistente com dados referentes à pós-graduação. Córdova, Gusso e Luna (1986), em levantamento feito sobre alunos de pós-graduação de Humanidades e Educação, afirmam que 62% dos alunos são do sexo feminino. Já a pesquisa de Mahoney e Zibas (1991) aponta que 80% dos egressos são mulheres, sendo obtido dado semelhante na pesquisa "PED em foco", realizada em 1993/1994.<sup>7</sup>

**Tabela 1 – Distribuição dos evadidos por sexo**

Sexo	Frequência	%
Masculino	110	17,1
Feminino	530	82,7
Sem informação	1	0,2
Total	642	100

7 Na comparação entre o trabalho de Córdova, Gusso e Luna e os outros, há uma diferença de 20 pontos percentuais. Dentre outras, duas possíveis hipóteses explicariam essa diferença: a) um aumento da participação feminina nos cursos de pós-graduação, significando um aumento no nível educacional das mulheres. b) o trabalho de Córdova, Gusso e Luna englobam Humanidades enquanto os outros dois apenas focam a área de Educação.

Tabela 2 – Distribuição dos evadidos por estado civil

Estado Civil	Frequência	%
Solteiro	263	41,0
Casado	332	51,7
Outros	40	6,2
Sem Informação	7	1,1
Total	642	100

Quanto ao estado civil, verifica-se que aproximadamente metade dos evadidos é casada. Também Córdova, Gusso e Luna (1986) e Mahoney, Almeida e Moroz (1995) já haviam detectado que um número considerável de alunos é de casados, portanto, alunos com compromissos familiares, além dos profissionais, aos quais se acoplariam os acadêmicos, ao iniciarem a pós-graduação.

Quanto à vida acadêmica dos evadidos, alguns dados se destacam, como pode ser observado nas Tabelas 3, 4, 5 e 6, respectivamente.

Tabela 3 – Distribuição dos evadidos por cursos de graduação

Grauaçãoção	Frequência	%
Pedagogia *	304	47,2
Psicologia	180	28,0
Outros **	140	21,8
Sem Informação	18	2,8
Total	642	100

\* Desses, oito (1,2%) fizeram pedagogia e Psicologia

\*\* Letras, Física, Biologia, Ed. Artística, Ciências, Medicina, Filosofia, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Teologia.

A Tabela 3 permite constatar que o grande contingente de evadidos vem do curso de Pedagogia, o que era esperado, já que desse curso vem a maioria dos alunos que ingressam no mestrado em Psicologia da Educação.



**Tabela 4 – Distribuição dos evadidos por créditos obtidos**

Nº créditos <sup>8</sup>	Frequência	%
Nenhum	172	26,8
01 a 12	234	36,4
13 ou mais	236	36,8
Total	642	100

<sup>8</sup> Foram alocados na categoria 1 a 12 créditos os alunos que cursaram até a metade dos créditos de disciplinas exigidos no mestrado; na categoria 13 a 23 ou mais, foram alocados os alunos que cursaram mais da metade dos créditos, chegando a completar ou ir além dos créditos de disciplinas exigidos no mestrado.

Como pode ser observado, aproximadamente um quarto dos alunos sequer inicia o curso, já que nem ao menos um crédito foi cursado, apesar de terem sido selecionados e terem feito matrícula. Outro grande contingente (36,4%) fez apenas uma pequena parcela dos créditos exigidos (de 1 a 12 créditos); a seguir, melhor detalhamento desse último caso.

**Tabela 5 – Detalhamento do número de créditos cumpridos pelos alunos**

Nº créditos	Frequência	%
1	1	0,4
3	89	38,3
4	6	2,6
6	62	26,4
7	15	6,4
8	2	0,8
9	23	9,8
10	14	5,9
11	3	1,2
12	19	8,1
Total	234	100

A Tabela 5 permite verificar que a maior parte dos evadidos cumpriu até seis créditos, o que equivaleria a duas disciplinas, aproximadamente. Considerando-se, então, os dados das Tabelas 4 e 5, verifica-se que cerca de 50% dos alunos evadem logo no começo de seu percurso acadêmico. Um dado, porém, merece ser destacado na Tabela 4: 36,8% dos evadidos cumpriram todas

as exigências do Programa em termos de créditos, alguns fazendo até mais do que o necessário. Esses alunos foram desligados do Programa por não terem cumprido, no prazo regimental, o requisito final do mestrado: elaboração e defesa da dissertação.

**Tabela 6 – Distribuição dos evadidos por tempo de permanência**

Semestre	Frequência	%
1 e 2	284	44,0
3 e 4	84	13,3
5 e 6	68	10,6
7 e 8	59	9,3
9 e 10	49	7,64
11 e 12	43	6,6
13 e 14	17	2,6
15 e 16	14	2,2
17	14	2,2
Sem informação	10	1,6
Total	642	100

Os dados evidenciam que cerca da metade dos evadidos permaneceu até um ano, o que é consistente com o pequeno número de créditos feitos. Também consistente com as informações das tabelas anteriores é o fato de que aproximadamente a terça parte dos alunos (32,1%) permaneceu no programa três anos e meio ou mais. Esses alunos, a despeito de permanecerem ligados ao Programa por muitos anos, não conseguiram concluir o Mestrado.

A comparação entre os dados, até o momento, traz indicações de que os alunos cumpriam pequeno número de créditos por semestre: supondo-se 3 créditos por disciplina, é perfeitamente possível supor uma disciplina por semestre. Ora, se os diversos Regimentos do curso indicam a necessidade de aproximadamente 24 créditos correspondentes às disciplinas, conclui-se que o tempo de permanência do aluno no Programa, apenas para dar conta desses créditos, seria considerável.

Os dados da Tabela 7, que apresenta o número de evadidos que recebeu orientação, e da Tabela 8, que verifica quanto tempo de orientação os evadidos tiveram, serão analisados a seguir.

**Tabela 7 – Distribuição dos evadidos por orientação**

Orientação	Frequência	%
Sim	129	20,1
Não	509	79,3
Sem informação	4	0,6
Total	642	100

**Tabela 8 – Número de semestres de orientação recebida**

Semestre	Frequência	%
1 a 2	43	33,3
3 a 4	27	20,9
5 a 6	25	19,4
7 a 8	17	13,2
9	14	10,9
Sem informação	3	2,3
Total	129	100

Os dados revelam que apenas 129 alunos receberam orientação; portanto, a grande maioria (em torno de 80%) dos evadidos não teve orientadores. Esses dados permitem-nos supor que a orientação era realizada tardiamente no trajeto escolar do aluno, quase sempre ao final ou após o cumprimento total dos créditos-disciplina necessários. Interessante perceber que, dos que receberam orientação, a maioria dos alunos (em torno de 65%) chegou a receber no mínimo três semestres de orientação, antes de se evadir.

**Tabela 9 – Distribuição dos evadidos por quinquênio de ingresso no curso**

Matriculado	Freqüência	%
71 a 75	237	36,8
76 a 80	124	19,2
81 a 85	113	17,5
86 a 90	98	15,2
Sem informação	6	0,9
Outros <sup>9</sup>	64	10,0
<b>Total</b>	<b>642</b>	<b>100</b>

9 Aqui estão inseridos dados relativos aos que se evadiram nos períodos de 69 e 70 e de 91 a 93; estes períodos são atípicos, pelas seguintes razões: o primeiro engloba o início de funcionamento do Programa, quando este ainda se estruturava; foram 46 os evadidos que ingressaram neste período. Já o segundo engloba turmas que, pelo regulamento, ainda estavam no prazo previsto para titulação (o prazo para o aluno evadir ainda não terminara, sendo os dados incompletos); 18 alunos evadiram neste período. Em vista do exposto, serão excluídos da análise.

A Tabela 9 mostra que a evasão mais intensa (36,8%) dos alunos ocorreu até 1975, primeiros anos de atividade do Programa. Se observarmos os outros quinquênios, verificamos que a evasão decai período a período; embora não possamos afirmar categoricamente, há fortes indícios de uma tendência de diminuição da evasão em nível de mestrado.

Como visto, metade dos evadidos é casada, o que significa ter compromissos familiares, além dos profissionais e acadêmicos. Considerando, ainda, que os evadidos são em sua maioria mulheres, pode-se questionar se a reconhecida jornada dupla ou tripla de trabalho das mulheres casadas não deve ser considerada na compreensão da evasão em cursos de pós-graduação. Levando-se em conta a pesquisa realizada por Andreola (1977), no Rio Grande do Sul, com evadidos do curso de Engenharia, que apontou a disponibilidade de tempo como o fator mais significativo para explicar a evasão na pós-graduação, parece plausível supor que, no caso da mulher, a não disponibilidade de tempo – que pode ser agravada pelos compromissos de ordem não só profissional mas também familiares – é um fator crucial.

Outro ponto a refletir refere-se ao tempo de permanência no Programa. Como visto, aproximadamente 50% dos alunos se evadiram logo no início do curso (no máximo tendo cumprido duas disciplinas). Do grupo que perma-

neceu por mais tempo, cerca de um terço completou todos os créditos-disciplina, freqüentando mais de três anos o curso, sem ter chegado a elaborar a dissertação. Como visto, os dados indicam que era longo o tempo necessário à realização dos créditos-disciplina, já que se podia cursar uma disciplina por semestre, antes de se integrar no processo de orientação da dissertação. De fato, aproximadamente 20% dos evadidos recebeu orientação. Isso, acoplado ao fato de que o Regimento permitia até seis anos para a titulação, cria um contexto de adiamento da elaboração da dissertação que parece também favorecer o abandono final do curso.

### *Razões e consequência da desistência*

Como pontuado na parte metodológica, os dados a serem analisados referem-se às informações fornecidas por 41 sujeitos que responderam a um questionário. A Tabela 10 apresenta as atividades profissionais quando do ingresso dos alunos ao mestrado.

**Tabela 10 – Atividades exercidas ao entrar no PED**

Atividade	Freqüência	%
3º grau	19	46,3
Técnico Educacional	11	26,8
1º Grau/Pré-escola	4	9,7
Técnico Comercial	2	4,8
Estudante	1	4,8
2º Grau	2	2,4
Não respondeu	2	4,2
Total	41	100

Verifica-se que dois tipos de profissão eram as mais exercidas nesse grupo de evadidos: professor de 3<sup>o</sup> grau e técnico educacional (46,3% e 26,8%, respectivamente). Se para essa última categoria o mestrado não se configurava como uma exigência profissional, no caso do professor universitário o Mestrado se constituía num requisito para a manutenção da atividade profissional do aluno. Pode-se supor, com uma certa segurança, que era uma fonte de pressão para o ingresso do aluno no mestrado.

Como pode ser observado na Tabela 11, quando questionados sobre quem mantinha o curso da pós-graduação, a maioria (85,36%) afirma custear os próprios estudos. Cinco deles (12,20%) contavam com a ajuda dos pais ou dos esposos, o que significa que também para esses a mensalidade era coberta pelo orçamento familiar.

**Tabela 11 – Quem pagava a mensalidade**

Resposta	Frequência	%
Aluno	35	85,36
Esposo	2	4,88
Pai	2	4,88
Pai + aluno	1	2,44
Sem resposta	1	2,44
Total	41	100

A Tabela 12 apresenta a disponibilidade de tempo para a realização do mestrado. Como pode ser observado, a maioria (aproximadamente 78%) dispunha de até 12 horas para dedicar-se aos estudos, tempo esse considerado insatisfatório para atender às exigências do curso, quais sejam frequência às aulas, leituras e trabalhos exigidos.

**Tabela 12 – Número de horas de estudo por semana**

Horas	Frequência	%
Até 4	8	19,5
De 4,1 a 8	11	26,5
De 8,1 a 12	13	31,7
De 12,1 a 16	3	7,3
De 16,1 a 20	2	4,9
Não respondeu	4	9,7
Total	41	100

Quanto às razões para o ingresso no mestrado, elas estão explicitadas na Tabela 13.

Tabela 13 – Motivos para ingresso no Mestrado\*

Motivos	Frequência	%
Aperfeiçoamento profissional	36	87,8
Aprof./Atual./Ampl. teóricos	33	80,5
Continuidade de estudos	25	60,9
Capacitação docente	24	58,5
Oportunidade sistemática de estudar	22	53,6
Possibilidade de lecionar em 3 <sup>o</sup> grau	20	48,8
Aprender a fazer pesquisa	19	46,3
Trocar experiências profissionais	17	47,4
Novas alternativas pessoais	13	31,7
Promoção funcional	9	22,0
Trocar experiências pessoais	6	14,6
Prestígio pessoal	4	9,7
Status profissional	4	9,7
Retorno financeiro	3	7,8
Incentivo de familiares/amigos	2	4,8
Facilidades inst. Local trabalho	1	2,4

\* Os sujeitos assinalaram mais de um item

Dos 41 evadidos, o motivo mais apontado para ingresso no mestrado mais apontado foi o aperfeiçoamento profissional (citado por 87,8 % dos sujeitos), seguido pelo item aprofundamento/atualização/ampliação teóricos (motivo apontado por 80,5% dos sujeitos). De um lado, aponta-se para o lado profissional, que pode ser visto como um fator motivacional para o aluno; de outro, para a busca pelo aprofundamento/atualização/ampliação teóricos. Já no caso de aprender a pesquisar, esse foi um motivo apontado por 46,3 % dos sujeitos.

O conjunto de informações relativas à desistência – razões e conseqüências – está apresentado nas Tabela 14 a 16.

**Tabela 14 – Razões da desistência\***

Razões	Frequência	%
Profissionais	18	43,9
Acadêmicas	17	41,5
Tempo	17	41,5
Financeiras	11	26,8
Familiares	10	24,4
Produção da dissertação	10	24,4

\* Dos 41 sujeitos, 39 se posicionaram apontando mais de um item.

Quando questionados sobre o fato de terem interrompido as atividades acadêmicas, 53,7% dos sujeitos consideraram acertada sua decisão, por diferentes razões. As razões mais indicadas foram de ordem profissional, acadêmicas e de tempo (itens que apareceram com frequência de 43,9% a 41,5%, respectivamente). Condições acadêmicas incluem questões relacionadas aos professores, aos orientadores, à coordenação e aos objetivos do PED. Aparecem também razões financeiras, familiares e de produção da dissertação, porém em frequência menor (em torno de 25%)

**Tabela 15 – Conseqüências prejudiciais\***

Conseqüências	Frequência	%
Frustração pessoal	18	43,9
Perda no plano profissional	17	41,5
Desmotivação pelas atividades acadêmicas	17	41,5

\* Os 41 sujeitos se posicionaram apontando mais de um item.

A maioria dos sujeitos (65,8 %) aponta para conseqüências negativas a partir do abandono. Dentre as conseqüências, a mais citada (53,9%) foi a frustração pessoal. Duas outras conseqüências citadas, porém em menor proporção, foram perdas no plano profissional e desmotivação pelas atividades acadêmicas.

A Tabela 16 apresenta o posicionamento dos depoentes sobre as condições que teriam possibilitado sua permanência no mestrado.



Tabela 16 – Condições que teriam possibilitado continuar no PED

Condições	Nº de itens	%
Acadêmicas	14	34,1
Financeiras	8	19,5
Tempo	7	17,1
Profissionais	5	12,2
Pessoais	2	5,1
Familiares	2	4,9

As condições citadas, como evidenciado na tabela são prioritariamente de ordem acadêmica (34,1%). Por condições de ordem acadêmica foram levantados os seguintes aspectos: maior número de orientadores, melhor atendimento pelos professores, aceitação de créditos já feitos, maior clareza no encaminhamento da pesquisa, maior empenho do PED, melhores opções de horário, disciplinas eletivas compatíveis, relacionamento adequado com a coordenação, melhor coordenação. Aparecem ainda razões de ordem financeira, de tempo e profissionais, porém menos enfatizadas.

Considerando conjuntamente as razões da desistência, e as condições para continuar no PED, é interessante observar que o fator acadêmico é apontado tanto como razão para desistência, quanto como condição para continuidade do aluno no PED. Parece, portanto, que na visão do aluno evadido, o aspecto acadêmico foi fundamental. Já em relação aos fatores tempo e condições profissionais há uma certa inconsistência ao aparecerem como razões para desistência e serem fracamente destacados como condições para continuar no PED.

Os dados apresentados a partir dos questionários dos 41 sujeitos permitem-nos pontuar alguns aspectos. Uma suposição levantada a partir do perfil, foi a de que os evadidos tinham pouca disponibilidade de tempo. Os dados do presente grupo mostram que, de fato, o tempo disponível era curto, já que aproximadamente 80% indicaram 12 horas semanais para a execução de todas as atividades relativas à pós-graduação. E por que apenas 12 horas? Ao que parece, o tempo do aluno era consumido por várias atividades, dentre elas as profissionais, essas indispensáveis, inclusive para sua manutenção no curso. Como não havia bolsas disponíveis, pelas agências financiadoras ou pelas instituições nas quais atuavam profissionalmente, o financiamento do curso teria que ser feito pelo próprio aluno – como, de fato, é o caso da grande maioria (85,36%) desse grupo de evadidos.

No que se refere às razões levantadas para o ingresso, verifica-se ênfase maior sobre dois itens: aperfeiçoamento profissional e aprofundamento/aperfeiçoamento/atualização teóricos; diferentemente, aprender a pesquisar foi salientado por menor número de participantes. Ora, como houve maior ênfase na formação profissional do que na formação do pesquisador, pode-se supor que no item aperfeiçoamento profissional não está inserida a expectativa da formação como pesquisador. Se considerarmos que parte dos evadidos era de professor de 3<sup>o</sup> grau, poder-se-ia questionar: O pesquisar faria parte das atividades cotidianas desse professor? Os dados parecem indicar que não.

Um dado que chama atenção é o fato de uma das razões mais indicadas para a desistência ter sido profissional; se, de um lado, aperfeiçoamento profissional é colocado como um fator que leva à procura da pós-graduação, por outro lado, esse tipo de razão é levantado para sua desistência. O que isso poderia indicar? Poder-se-ia supor que parte dos alunos procurou o aperfeiçoamento profissional por decisão pessoal e, parte, ainda, por demanda da instituição em que trabalhava, sem, no entanto, receber da mesma condições para responder às exigências do curso. Nesse caso, ao não encontrar apoio efetivo – em termos de financiamento, dispensa de horários, etc. – e tendo que dar conta das atividades profissionais como se não desenvolvesse também atividades acadêmicas, ambos os tipos de atividades se tornam incompatíveis, contribuindo para a desistência. O fato de uma das conseqüências mais citadas ser a frustração pessoal, e não a perda das condições profissionais, parece compatível com essa interpretação.

Outras razões de desistência foram o tempo e as acadêmicas. Em relação ao tempo, confirma-se, mais uma vez, o fato de que o aluno não tinha a disponibilidade necessária à realização de todas as atividades previstas. No caso das razões acadêmicas, é necessário considerar os dados relativos às condições que possibilitariam a permanência do aluno no curso. Dentre os aspectos levantados, ter maior número de orientadores, melhor atendimento pelos professores, aceitação de créditos já feitos, maior clareza no encaminhamento da pesquisa, melhores opções de horário foram citados. Ao citar esses aspectos, os sujeitos colocam em foco a estrutura do Programa, tal como se configurava na ocasião; os dados relativos ao perfil mostram que, de fato, parte dos alunos ficou longo tempo no Programa sem ter recebido orientação. Assim, o aluno freqüentava o curso cumprindo elevado número de créditos antes de iniciar o processo de orientação, fato que poderia se tornar desmotivador para a continuidade dos estudos, evidenciando a necessidade de o Programa se repensar.

Por outro lado, o que é visto como razão acadêmica pode estar incluindo razões extra-acadêmicas, como falta de tempo e não colaboração da instituição profissional e das agências financiadoras. Isto porque, embora o aluno não tenha identificado a disponibilidade de tempo como uma razão para a permanência, os dados nos mostram que, de fato, ele não tinha tempo disponível. A ausência de bolsas – via agências ou instituições – e a necessidade de custear os próprios estudos forma um contexto que leva à necessidade de o aluno colocar o trabalho em primeiro plano. Como esse contexto não pode ser modificado, passa a ser o Programa o caminho alternativo de solução – aceitar créditos já feitos, adequar horários poderiam ser alternativas nessa direção, conforme os alunos afirmaram.

### Considerações finais

Ao iniciar o presente trabalho, tínhamos por objetivo conhecer melhor o aluno evadido da pós-graduação, tomando como referência dados relativos ao curso de mestrado, no período de 1969 a 1990, acrescido da turma de 1992, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP (PED), que iniciara suas atividades em 1969.

Os dados apresentados e discutidos anteriormente permitiram informações sobre quem é o aluno evadido. No presente momento, queremos aprofundar a discussão sobre as razões que levaram à desistência do mestrado.

Os dados nos mostraram que o aluno evadido chega ao Programa buscando aperfeiçoamento profissional e aprofundamento/atualização/ampliação teóricos, por motivos pessoais e/ou por demanda da instituição em que trabalha. Nos casos de demanda da instituição, podemos supor que ela pouco contribui para a permanência do aluno no curso, pois os dados revelam que todos trabalham, têm pouco tempo disponível para dar conta das atividades do mestrado e nenhuma ajuda financeira para arcar com os custos de tal empreitada; acresce a esse quadro o fato de a quase totalidade de evadidos ser feminina, com encargos familiares, já que parte composta por mestrandas casadas.

Embora parte dos alunos desista das atividades acadêmicas no início do curso, é significativo o fato de haver uma terça parte que permanece por três anos e meio ou mais, a despeito dessas condições desfavoráveis. Diante delas, o aluno espera que o Programa as leve em conta e proponha soluções – den-

tre as possíveis, aceitar créditos já realizados, diminuir a carga horária, oferecer horários alternativos, especialmente noturnos, diminuir as exigências formais.

E o Programa, quais condições oferece? Pelos dados apresentados, o Programa, tal como se estruturava na época, apresentava uma característica “cursilista”, nos dizeres de Gatti (1991), isto é, era composto por elevado número de disciplinas, que deveriam ser cursadas antes de iniciar a orientação. Além disso, não havia um projeto acadêmico delineado com atividades direcionadas à formação do pesquisador, sendo essa formação praticamente restrita ao momento da elaboração da dissertação, na qual o papel do orientador era fundamental. Não fornecia previamente ao aluno informações suficientemente claras sobre sua estrutura e funcionamento, de modo que ele soubesse das exigências de um Programa de mestrado. Quanto à orientação, essa só era atribuída praticamente ao final do curso, com uma tripla desvantagem: o aluno não era introduzido ao pesquisar antes de iniciar a dissertação, ele não optava pelas disciplinas que se articulavam ao seu projeto de pesquisa, além de não ter a presença de um interlocutor que o auxiliasse nas suas decisões acadêmicas. Não decorreria dessa situação a expectativa, tal como constatado pelos dados, de que a coordenação oferecesse um atendimento mais constante e personalizado?

Ora, considerando a conjugação das condições em que o aluno chegava e as oferecidas pelo Programa, justificar-se-ia a surpresa diante de elevada evasão nesse nível de ensino? Os dados não nos deixam ficar surpresos diante desse fato; por outro lado, o argumento, apontado pela literatura, de que o aluno vem em busca de aprofundamento/aperfeiçoamento/ampliação teóricos não pode ser tomado como explicativo da evasão. Isso porque se o aluno vem com essa expectativa, o que os nossos dados confirmaram, o fato de permanecer no Programa até mais de três anos, e até mesmo após ter terminado todos os créditos-disciplina, o que supostamente daria conta do aprofundamento, levam-nos a afirmar que as razões da desistência são outras, que se relacionam às instituições com as quais têm vínculo empregatício, à política governamental de apoio financeiro e ao projeto acadêmico do Programa.

Quanto às instituições nas quais atuam profissionalmente, elas não deveriam limitar-se a incentivar – e às vezes exigir – a formação do aluno em nível de pós-graduação, sem oferecer algumas condições que o auxiliassem a dar conta dessa empreitada. Podemos sugerir que o quadro de evasão seria

diferente, e para melhor, se ao lado da demanda por profissionais titulados, a instituição oferecesse, como contrapartida pelo empenho do aluno, apoio concretizado em bolsa ou em liberação de tempo para o cumprimento das atividades acadêmicas.

Quanto à ação governamental, parece-nos essencial que seja ampliada a política de atribuição de bolsas. Como visto, os evadidos não eram bolsistas, e arcavam com a manutenção financeira de sua formação; ora, considerando que a área educacional não prima por se caracterizar como de elevada remuneração profissional, o aluno precisa não só trabalhar para manter-se e ao curso, como, possivelmente, trabalhar em mais de uma instituição, ampliando sua jornada de trabalho, assim aumentando a probabilidade de não ter tempo para dar conta das atividades acadêmicas a contento. Nesse contexto, uma política efetiva de bolsas poderia ser um fator que contribuiria para diminuir o índice de evasão na pós-graduação.

Quanto ao projeto acadêmico do Programa, os dados evidenciaram aspectos que poderiam estar contribuindo para a ocorrência do fenômeno, tal como a característica cursilista, atribuição tardia do orientador, pouca preparação do aluno como pesquisador. Uma reestruturação curricular, visando superar esses aspectos, poderia também contribuir para aumentar a chance de o aluno completar sua carreira acadêmica. Considerando informações provenientes de Mahoney, Almeida e Moroz (1995), pode-se afirmar que a reformulação curricular de 1992, retirando a característica cursilista, dando ênfase à formação do pesquisador e atribuindo orientador desde o início do curso, caminhou em direção à superação dessas dificuldades. A titulação elevada no mestrado (PUC-SP/PED, 1999) no período de 1994 a 1998 – respectivamente 25, 17, 33, 38, 33 e 22 –, aliada à detecção de diminuição na taxa de evasão nos últimos quinquênios, é um indício de mudança no quadro da evasão na pós-graduação, especificamente, do caso do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP.

Ao final deste estudo podemos afirmar que a evasão é fruto de um contexto que envolve diferentes fatores, dentre os quais o apoio institucional, a política governamental e o projeto acadêmico; se o interesse é a reversão do quadro da evasão, em nível nacional, há necessidade da conjugação de esforços nesses três níveis.

## Resumo

Considerando a escassez de estudos sistemáticos sobre a evasão na pós-graduação e reconhecendo a necessidade de dispor de dados a esse respeito, a presente pesquisa teve por objetivo identificar os fatores a ela relacionados. Foram dois os instrumentos utilizados para a obtenção de dados: a ficha histórico escolar e um questionário aplicado a evadidos. A análise dos dados permitiu identificar que a disponibilidade de tempo é fator crucial para a permanência do aluno no curso. Essa disponibilidade relaciona-se, por sua vez, às condições oferecidas pela instituição na qual o aluno exerce as atividades profissionais e à política de bolsas promovida pelas agências financiadoras. Por outro lado, houve indicações de que um programa de pós-graduação deve ter um projeto pedagógico que dê ênfase à formação do pesquisador, oferecendo atividades de pesquisa e orientação, assim que o aluno ingressa no curso.

**Palavras-chave:** evasão escolar; pós-graduação; políticas públicas.

## Abstract

*The goal of this piece of research was to identify factors that can explain the reasons why students drop out of graduate school before finishing their master degree. The data was collected through a questionnaire and through the students' file and their analysis showed that time is a crucial factor for the students to stay in the Program. This availability of time is related to the conditions offered by the institution where the students work and to the scholarship policy promoted by the financing agencies. On the other hand, there was an indication that graduate schools must have a pedagogical project that emphasizes the training of researchers, offering to the students research activities and supervision since the beginning of the Program.*

**Key-words:** graduate school; public policies.

## Resumen

*Dada la escasez de estudios sistemáticos sobre deserción en el ámbito del posgrado y reconociendo la necesidad de disponer de datos al respecto, la presente investigación tuvo por objeto identificar los factores vinculados a dicha cuestión. Los instrumentos utilizados para la obtención de los datos fueron dos: el certificado analítico y un cuestionario aplicado a los desertores. El análisis de los datos permitió detectar que la disponibilidad de tiempo es un factor crucial para la permanencia del alumno en la carrera. Esta disponibilidad está relacionada a su vez con las condiciones ofrecidas por la institución en la cual el alumno ejerce sus actividades profesionales y con la política de becas implementada por las instituciones de financiamiento. Por otro*

lado, hubo sugerencias que indicaron que un Programa de Posgrado debe tener un proyecto pedagógico con el énfasis puesto en la formación del investigador, ofreciéndole a éste actividades de investigación y una dirección desde el momento mismo en que el alumno inicia la carrera.

*Palabras claves:* deserción escolar; posgrado; políticas públicas.

## Referências bibliográficas

- Andreola, B. A. (1977). *O problema da evasão nos cursos de pós-graduação*. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Azzi, R. G. (1993). *Pesquisa em Educação e Psicologia: identificação de condições que favorecem sua ocorrência na Universidade*. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp.
- Campos, M. M. e Fávero, O. (1994). A pesquisa em Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 88, pp. 5-17.
- Córdova, R. de A.; Guzzo, D. A. e Luna, S. V. (1986). *A pós-graduação na América latina: o caso brasileiro*. Brasília, MEC/Caps – Unesco/Cresalc.
- Cunha, L. A. (1991). Pós-graduação em Educação: um ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, v. 77, pp. 63-80.
- Cury, C. A. (1993). “Documento síntese”. In: Anped/CNPq. Avaliação e perspectivas na área da Educação 1982/91. Porto Alegre.
- Fávero, O. (1993). “A trajetória da pós-graduação em educação no âmbito institucional”. In: Anped/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área da educação*. Porto Alegre.
- Frigotto, G. (1988). Áreas de concentração na pós-graduação em educação: dispersão e formalismo. *Boletim Anped*, v. 10, n. 1, pp. 26-29, jan./mar.
- Gatti, B. (1987). Formar professores ou educadores no Mestrado em Educação? *Boletim Anped*, v. 9, n. 1, pp. 31-38.
- Gatti, B. (1991). A política de pós-graduação e pesquisa: a questão da avaliação dos Programas de pós-graduação em educação no país. *Cadernos Anped*, v. 3, pp. 23-27.
- Hamburguer, E. W. (1986.) *Levantamento preliminar da evasão na universidade de São Paulo*. São Paulo, Ifusp (Série Publicações).

- Luna, S. V. de (1983). *Análise das dificuldades na elaboração de teses e dissertações a partir da identificação de prováveis contingências que controlam essa atividade*. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo.
- Mahoney, A.; Almeida, L. R. e Moroz, M. (1995). O mestrado em psicologia da educação na PUC-SP. Uma avaliação. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 1, pp. 89-119, nov.
- Mahoney, A. A. e Zibas, D. (1991). *A trajetória dos egressos e a função social do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação (mimeo).
- Martins, R. C. R. de (1991). A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-1990. *Educação Brasileira*, v. 13, n. 27, pp. 93-119, jul./dez.
- Polydoro, S. A. J. (1995). *Evasão em uma instituição de ensino superior: desafio para a Psicologia Escolar*. Dissertação de mestrado. Campinas, Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica.
- Prado, F. D. (1990). *Acesso e evasão de estudantes na Graduação: a situação do curso de física da USP*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP.
- PUC-SP/PED (1999). *30 anos de produção em Psicologia da Educação – Dissertações e Teses*. São Paulo, PED.
- Rosa, E. (1997). *A evasão no ensino superior – um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas.
- Warde, M. J. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 73, pp. 67-75.

---

*Abigail Alvarenga Maboney*  
Professora do PED-PUC-SP

*Laurinda Ramalho de Almeida*  
Professora do PED-PUC-SP e Faculdades Oswaldo Cruz

*Melania Moroz*  
Professora do PED-PUC-SP  
Rua Monte Alegre, 984  
05014-001 São Paulo – SP  
E-mail:pedpos@pucsp.br