



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE DA SILVA NASCIMENTO

OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro

2019

Luciane da Silva Nascimento

OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: *Políticas e Instituições Educacionais.*

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

N244m Nascimento, Luciane da Silva
Os mestrados profissionais em educação / Luciane da Silva Nascimento. -- Rio de Janeiro, 2019.
178 f.

Orientador: Roberto Leher.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Pós-Graduação. 2. Plano Nacional de Pós Graduação. 3. Mestrados Profissionais. 4. Educação. 5. CAPES. I. Leher, Roberto , orient. II. Título.

Os mestrados profissionais em educação

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Prof. Dr. Roberto Leher (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof^ª. Dra. Vania Cardoso da Motta
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof. Dr. Carlos Frederico Loureiro
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof. Dra. Marcela Pronko
FIOCRUZ/ EPSJV

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Aos meus antepassados e familiares que lutaram muito para que a minha geração conseguisse ter acesso aos bancos escolares e, enfim, chegasse à universidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por quem sempre nutri uma fé peculiar e incondicional, por realizar esse objetivo tão sonhado e ao Senhor Jesus Cristo que me abençoou para que essa difícil jornada fosse cumprida.

Aos meus orixás e guias espirituais pela força e axé nos momentos de luta.

Aos espíritos de luz que estiveram ao meu lado e, em especial, ao espírito do meu irmão que apesar da distância física sinto sua energia a me acompanhar.

Ao professor, orientador e querido Roberto Leher que me concedeu o privilégio de ser orientanda. Roberto é uma pessoa ética, que congrega robustez intelectual com simplicidade e amorosidade. Ser orientanda do Roberto foi um presente do universo que agradecerei por toda a minha vida.

Ao meu querido companheiro Marcos Andrade cuja ajuda foi fundamental, dando um suporte sem o qual não seria possível cumprir essa jornada e que me proporcionou momentos de alegrias em meio a um processo tão complexo de doutoramento. O nosso devir me fez crescer e dar mais valor àqueles que não me abandonaram.

Aos meus pais pela torcida, à minha irmã pela força espiritual e ao meu precioso filho pelo amor incondicional.

Aos queridos professores Carlos Frederico Loureiro, Rodrigo Lamosa e Marcela Pronko por aceitarem o convite para participação como examinadoras dessa pesquisa. São professores pelos quais guardo muito carinho, respeito e admiração pela qualidade do trabalho acadêmico que desenvolvem.

A incansável professora Vânia Motta que ficou ali, chamando ao trabalho todo o tempo, com rigor, qualidade acadêmica e elegância inconfundível.

Aos amigos do Colemarx pela companhia, força e luta!

A querida amiga Inny Aciolly pelo carinho, apoio incondicional e força psicológica nos momentos mais tensos dessa jornada.

Aos queridos amigos Rony Leal, Fábio José e Edmilson Ferreira pela companhia, lealdade e auxílio nas horas de angústia.

A querida Simone Silva por ser a inspiração de muitos companheiros no nosso COLEMARX.

A querida e imprescindível Sol, presente do universo na secretaria acadêmica do PPGE.

As queridas Thayse e Helen pelo carinho e auxílio junto ao SPSS.

A FAPERJ pelo financiamento desta pesquisa.

*Entendo esse mundo complexo
Favela é a minha raiz
Sem rumo, sem tino, sem nexo
E ainda feliz.
Nem sempre a maldade humana
Está em quem porta um fuzil
Tem gente de terno e gravata
Matando o Brasil acima de tudo*

*Favela, ô
Favela que me viu nascer
Eu abro o meu peito e canto o amor por você.
Favela, ô
Favela que me viu nascer
Só quem te conhece por dentro
Pode te entender.*

*O povo que sobe a ladeira
Ajuda a fazer mutirão
Divide a sobra da feira
E reparte o pão.*

*Como é que essa gente tão boa
É vista como marginal
Eu acho que a sociedade
Tá enxergando mal
Entendo esse mundo complexo
Favela é a minha raiz
Sem rumo, sem tino, sem nexo
E ainda feliz.
Nem sempre a maldade humana
Está em quem porta um fuzil
Tem gente de terno e gravata
Matando o Brasil acima de tudo*

Favela - Arlindo Cruz

*Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.*

Bertolt Brecht

RESUMO

NASCIMENTO, Luciane da Silva. **Os mestrados profissionais em educação**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo visa a compreensão teórico-metodológica da inserção da modalidade profissional, de forma ampla, com ênfase nos mestrados profissionais em educação nas políticas oficiais destinadas a modalidade no Brasil, buscando conhecer a orientação das propostas desses cursos através da análise dos documentos que os normatizam, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e das políticas legais que os regulamentam (CAPES, MEC), considerando a análise de dados relativos à expansão da área, por meio de um complexo mapeamento desses cursos. Categorias como formação humana, campo acadêmico da educação, formação intelectual dos professores, especificidade da pós-graduação e utilitarismo foram utilizadas ao longo do estudo no diálogo teórico-metodológico. A parte empírica da pesquisa envolveu o tratamento e análise de metadados, que fazem parte do Sistema de Disseminação de informações da CAPES. O cruzamento dos dados oficiais presentes nos documentos da CAPES, Sucupira e MEC com os metadados contribuiu para uma leitura analítica das variáveis dos cursos de pós-graduação realizadas ao longo da pesquisa. As categorias dispostas de forma bruta nos metadados ajudaram a: mapear a dependência administrativa dos cursos, as áreas de conhecimento ao qual estão ligados, os municípios de localização, os conceitos de avaliação, entre outros pontos. Observando os dados empíricos, não constatamos um movimento de substituição de uma modalidade pela outra, ao contrário, a formação acadêmica seguiu crescendo em números relativos e absolutos nos últimos anos, enquanto a profissional não evidenciou robustez no período analisado. O cenário aponta para a coexistência desses dois modelos formativos, uma pós-graduação acadêmica cuja formação permanece organizada em torno de linhas de pesquisa, com a produção de conhecimentos de maior escopo teórico, epistemológico e outra formação de natureza mais prática, organizada sob linhas de atuação, com avaliação específica, perfil mais voltado a objetos particulares do campo educacional. Considerando a heterogeneidade da modalidade muitos desafios se impõem as pesquisas na área. A materialidade da pós-graduação no país revelou movimentos complexos que não caberiam em considerações fechadas. Compreendendo que a natureza da atividade intelectual dos professores, na tradição democrática, desde a Comuna de Paris, até as lutas contra a mercantilização da educação recorrentes desde o final do Século XX, envolve um trabalho pedagógico de formação para emancipação humana, assim como os intelectuais comprometido com os trabalhadores devem fazer com as massas para o processo de difusão de uma nova concepção de mundo que seria o conteúdo da ação dos intelectuais, reiteramos a centralidade política e pedagógica de uma formação docente cuja ciência, a tecnologia e a produção do conhecimento sejam os elementos axiais de um movimento cultural que dê centralidade à categoria trabalho como conteúdo da formação de sujeitos históricos.

Palavras-Chave: Pós-Graduação. Plano Nacional de Pós-Graduação. Mestrados Profissionais. Educação. CAPES.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Luciane da Silva. **The professional masters in education**. Rio de Janeiro, 2019. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education of the Federal University of Rio de Janeiro, 2019.

The present study aims at the theoretical-methodological understanding of the insertion of the professional modality, in a broad way, with emphasis on the professional masters in education in the official policies destined to modality in Brazil, seeking to know the orientation of the proposals these courses through the analysis of the documents that the such as the National Education Plan (PNE) and the National Postgraduate Plan (PNPG) and the legal policies that regulate them (CAPES, MEC), considering the analysis of data related to the expansion of the area, through a complex mapping of these courses. Categories such as human formation, academic field of education, intellectual formation of teachers, postgraduate specificity and utilitarianism were used throughout the study in the theoretical-methodological dialogue. The empirical part of the research involved the treatment and analysis of metadata, which are part of the Information Dissemination System of CAPES. The cross-checking of the official data present in the CAPES, Sucupira and MEC documents with the metadata contributed to an analytical reading of the variables of the postgraduate courses carried out throughout the research. The categories of the metadata helped map out the administrative dependency of the courses, the areas of knowledge to which they are linked, the location of counties, the concepts of evaluation, among other points. Observing the empirical data, we did not observe a movement of substitution of one modality by the other, on the contrary, the academic formation continued to grow in relative and absolute numbers in the last years, whereas the professional did not show robustness in the analyzed period. The scenario points to the coexistence of these two formative models, an academic postgraduate whose formation remains organized around lines of research, with the production of knowledge of greater theoretical scope, epistemological and other formation of a more practical nature, organized under lines of performance, with specific evaluation, profile more directed to particular objects of the educational field. Considering the heterogeneity of the modality many challenges are imposed by the research in the area. The materiality of the postgraduate course in the country revealed complex movements that would not fit into closed considerations. Understanding that the nature of teachers' intellectual activity in the democratic tradition, from the Paris Commune, to the struggles against the commodification of recurrent education since the end of the 20th century involves a pedagogical work of training for human emancipation, as well of the intellectuals committed to the workers must do with to diffuse a new conception of the world that would be the content of the action of intellectuals, we reiterate the political and pedagogical centrality of a teacher formation whose science, technology and production of knowledge are the axial elements of a cultural movement that gives the category work as the content of the formation of historical subjects.

Keywords: Postgraduate Studies. National Postgraduate Plan. Professional Masters. Education. CAPES (Coordination of Formation of Higher Level Personnel).

RESUMEN

NASCIMENTO, Luciane da Silva. **Los másters profesionales en educación.** Rio de Janeiro, 2019. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, 2019.

El presente estudio busca la comprensión teórico-metodológica de la inserción de la modalidad profesional, de forma amplia, con énfasis en los másters profesionales en educación en las políticas oficiales destinadas a la modalidad en Brasil, buscando conocer la orientación de las propuestas de estos cursos a través del análisis de los documentos que los normalizan, tales como el Plan Nacional de Educación (PNE) y el Plan Nacional de Postgrado (PNPG) y de las políticas legales que los regulan (CAPES, MEC), considerando el análisis de datos relativos a la información la expansión del área, a través de un complejo mapeo de estos cursos. Las categorías como formación humana, campo académico de la educación, formación intelectual de los profesores, especificidad del postgrado y utilitarismo se utilizaron a lo largo del estudio en el diálogo teórico-metodológico. La parte empírica de la investigación involucró el tratamiento y análisis de metadatos, que forman parte del Sistema de Diseminación de informaciones de la CAPES. El cruce de los datos oficiales presentes en los documentos de CAPES, Sucupira y MEC con los metadatos contribuyó para una lectura analítica de las variables de los cursos de postgrado realizadas a lo largo de la investigación. Las categorías dispuestas de forma bruta en los metadatos ayudaron a: mapear la dependencia administrativa de los cursos, las áreas de conocimiento al que están vinculados, los municipios de localización, los conceptos de evaluación, entre otros puntos. Al observar los datos empíricos, no constatamos un movimiento de sustitución de una modalidad por la otra, al contrario, la formación académica siguió creciendo en números relativos y absolutos en los últimos años, mientras que la profesional no evidenció robustez en el período analizado. El escenario apunta a la coexistencia de estos dos modelos formativos, un posgrado académico cuya formación permanece organizada en torno a líneas de investigación, con la producción de conocimientos de mayor alcance teórico, epistemológico y otra formación de naturaleza más práctica, organizada bajo líneas de la actuación, con evaluación específica, perfil más orientado a objetos específicos del campo educativo. Considerando la heterogeneidad de la modalidad muchos desafíos se imponen las investigaciones en el área. La materialidad del postgrado en el país reveló movimientos complejos que no cabría en consideraciones cerradas. En la tradición democrática, desde la Comuna de París, hasta las luchas contra la mercantilización de la educación recurrentes desde el final del siglo XX, implica un trabajo pedagógico de formación para emancipación humana, así como los intelectuales comprometido con los trabajadores deben hacer con las masas para el proceso de difusión de una nueva concepción de mundo que sería el contenido de la acción de los intelectuales, reiteramos la centralidad política y pedagógica de una formación docente cuya ciencia, la tecnología y la producción del conocimiento sean los elementos axiales de un movimiento cultural que dé centralidad a la categoría trabajo como contenido de la formación de sujetos históricos.

Palabras Clave: Posgraduación. Plan Nacional de Postgrado. Masters Profesionales. Educación. CAPES (Coordination du Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Qualificação do corpo docente do ensino superior 2003.....	84
Tabela 2: Evolução do sistema nacional de pós-graduação: número de cursos.....	84
Tabela 3: Número de cursos segundo a dependência administrativa/ Mestrado, 1996-2004.....	85
Tabela 4: Número de cursos segundo a dependência administrativa/Doutorado, 1996-2004.....	85
Tabela 5: Número de alunos titulados, matriculados e novos/ Mestrado, 1987-2003.....	85
Tabela 6: Número de alunos titulados, matriculados e novos/ Doutorado, 1987-2003.....	86
Tabela 7: Número de alunos titulados, matriculados e novos.....	87
Tabela 8: Docentes na pós-graduação e alunos matriculados: 1987-2003.....	87
Tabela 9: Número de cursos segundo a grande área do conhecimento – mestrado.	89
Tabela 10: Número de cursos segundo a grande área do conhecimento - doutorado.....	89
Tabela 11: Concluintes de graduação por grandes áreas do conhecimento (2008).	95
Tabela 12: Número de cursos de pós-graduação.....	97
Tabela 13 Número de cursos em atividade segundo a dependência administrativa - mestrado.....	98
Tabela 14 Número de cursos em atividade segundo a dependência administrativa - doutorado.....	99
Tabela 15: Número de cursos em atividade.....	100
Tabela 16: Número de doutores por mil habitantes em alguns países em 2008.....	103
Tabela 17: Programas por dependência administrativa e Conceito, 2015.....	111
Tabela 18: Número de cursos segundo a dependência administrativa mestrado profissional.....	123
Tabela 19: Número de cursos segundo a grande área - mestrado profissional.....	124

Tabela 20: Número de cursos segundo a grande área - mestrado, mestrado profissional e doutorado.....	125
Tabela 21: Distribuição regional dos cursos de mestrado (acadêmico) – 2009.....	126
Tabela 22: Distribuição regional dos cursos de mestrado profissional – 2009.....	126
Tabela 23: Distribuição regional dos cursos de doutorado - 2009.....	127
Tabela 24: Cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil, categoria administrativa, 2016 - 2017.....	128
Tabela 25: Cursos de pós-graduação stricto no Brasil, pública e privada, 2016 – 2017.....	129
Tabela 26: Cursos de pós-graduação stricto no Brasil, Público e Privado x Região, 2016 – 2017.....	130
Tabela 27: Cursos de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil, Região x Grau do Curso, 2016 - 2017.....	131
Tabela 28: Cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil, grau do curso, 2016 - 2017.....	132
Tabela 29: Cursos de Pós-Graduação stricto no Brasil, Público e Privado x Grau do Curso, 2016 - 2017.....	133
Tabela 30: Títulos concedidos em 2016: mestrados e doutorados.....	149
Tabela 31: Cursos de MP conforme a grande área do conhecimento, 2016.....	152
Tabela 32: Cursos conforme a área do conhecimento, 2017.....	152
Tabela 33: Cursos conforme a nota CAPES, 2017.....	153
Tabela 34: Notas dos programas e cursos (avaliados e reconhecidos) de pós-graduação stricto sensu.....	156
Tabela 35: Cursos de mestrados em educação - avaliados e reconhecidos.....	156
Tabela 36: Cursos de mestrados em ensino - avaliados e reconhecidos.....	157

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Cursos recomendados e habilitados ao funcionamento.....	96
Figura 2: Distribuição dos programas de pós-graduação por nota - TRIENAL 2010.....	111
Figura 3: Número de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) concedidos - Brasil - 2010-2016.....	146
Figura 4: Número de títulos de mestrado acadêmico e profissional concedidos - Brasil - 2010-2016.....	147
Figura 5: Número de títulos de doutorado concedidos - Brasil - 2010-2016.....	147
Figura 6: Número de alunos matriculados em cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado - Brasil - 2010-2016.....	148
Figura 7: Percentual de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado por IES públicas e privadas - Brasil - 2010-2016.....	148
Figura 8: Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado por dependência administrativa - Brasil - 2012-2016.....	150
Figura 9: Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado por organização acadêmica - Brasil - 2012-2016.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Situação da graduação em 1973.....	65
Quadro 2: Meta para titulação de mestres no país.....	67
Quadro 3: Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação.....	76
Quadro 4: Distribuição percentual dos programas, segundo conceitos.....	76
Quadro 5: Distribuição por região.....	78
Quadro 6: Programas de mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais em Educação.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
BDTD	Base de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNDE	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLEMARX	Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CTC	Conselho Técnico Científico
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAPs	Fundações de Amparo a Pesquisa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOMPE	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação

FORPROF	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais
GEOCAPES	Sistema de Informações Gerenciais da CAPES
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBM	International Business Machines
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documentos	
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
ISI	Institute for Scientific Information
ISI	Internation Scientific Indexing
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Mestrado Acadêmico
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PDA	Plano de Dados Abertos
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PG	Pós-Graduação
PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PL	Projeto de Lei
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação

PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPP	Parceria Público-Privado
ProEB	Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROFMAT	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDI	Sistema de Disseminação de informações da CAPES
SECTs	Secretarias de Estado de Ciência e Tecnologia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNDCT	Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPSS	Software de Análise Preditiva
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A CONSTITUIÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	53
1.1 Histórico sobre o mestrado nos PNPG's: e as políticas para a pós-graduação.....	60
1.1.1 1º PNPG (1975-1979).....	61
1.1.2 2º PNPG (1982-1985)	70
1.1.3 3º PNPG (1986-1989)	73
1.1.4 4º PNPG (2005-2010).....	80
1.1.5 5º PNPG (ATUAL: 2011-2020).....	93
1.2 Avaliação da Pós-Graduação.....	107
2 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS.....	113
2.1 Caracterização do setor e expansão.....	113
2.2 Análises e Metadados CAPES: expansão do setor.....	121
2.3 O Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF).....	135
2.4 O Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE).....	137
2.5 Algumas considerações sobre a modalidade profissional.....	139
2.6 O FIES na pós-graduação e, em especial, no mestrado profissional.....	141
3 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NAS ÁREAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO.....	143
3.1 Os mestrados profissionais: PNE e induções.....	143
3.2 Conhecendo a materialidade dos mestrados profissionais em educação e ensino..	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

INTRODUÇÃO

As transformações operadas no ensino superior brasileiro estão inseridas em um processo amplo de inserção do país na nova divisão internacional do trabalho. Os anos de 1990 no Brasil foram o período em que foram concretizadas reformas educacionais de grande alcance, no escopo das medidas de ajuste estrutural. O conjunto de medidas assumidas pelo governo federal nesse período, com destaque para o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), alcançou o conjunto da sociedade brasileira e, de modo particular, a esfera do Estado. Com a sua reforma, sob supremacia das frações que operam as finanças e títulos da dívida em especial, o Estado é dirigido para os circuitos econômicos das frações burguesas que estão na liderança da agenda conhecida como neoliberal, atuando no encolhimento de direitos sociais, na flexibilização do trabalho e na transferência de renda do trabalho para o capital. Motta (2012) analisa que nesse processo de internacionalização do capital a existência do Estado-Nação não se apaga, mas o seu significado é alterado drasticamente:

O sistema mundial, nessa ótica, contempla economia e política, blocos econômicos e geopolíticos, soberania e hegemonia, além de empresa, corporações e conglomerados transnacionais, e tende a predominar estabelecendo “poderosas injunções a uns e outros, nações e nacionalidades, corporações e organizações, atores e elites”, institucionalizados em agências multilaterais [...] os Estados nacionais permanecem como “atores privilegiados”, ainda que permanentemente desafiados pelas corporações, empresas ou conglomerados, pois “polarizam muitas das relações, reivindicações, negociações, associações, tensões e integrações que articulam o sistema mundial” (Ianni: 2002,79). Daí a “tese da interdependência das nações” (MOTTA, 2012, p. 43-44).

A construção de uma hegemonia em torno da agenda neoliberal é monitorada pelo Banco Mundial e FMI que orientam os países devedores a acordar com as condicionalidades dos empréstimos para ajustamento estrutural (Motta, 2012). Oliveira (1999) expõe que na reunião realizada em março de 1990, em Jomtien, foram incentivadas políticas que propunham maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo: o Brasil, sendo signatário desta Conferência (considerada um marco das reformas educacionais desta década), procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de Educação Básica em consonância com os princípios da mesma. Para a autora, tais orientações buscam mediar uma educação que responda às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda às demandas da maioria (gestão da pobreza). Esse entendimento será adensado pelas frações burguesas dirigentes, principalmente a partir dos anos em que Fernando Henrique

Cardoso esteve a frente da presidência do país. Segundo Frigotto (2002), o resultado dos anos do governo de FHC, em nome do ajuste da economia e da atração de capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização gerou perdas em áreas sociais importantes. A ditadura do capital financeiro especulativo, das leis de mercado, condena milhões de brasileiros dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria. No campo social, o resultado é a indignação de quase um terço da população brasileira. Precisamos considerar, também, que tais perdas em áreas sociais estratégicas não desmantelaram um modelo consolidado. No Brasil, não tivemos a universalização de nenhum desses direitos e o ataque incidiu nos poucos direitos adquiridos. Com relação ao pacto político presente na ditadura do capital o autor relata que:

É esse pacto que nos permite entender o protagonismo dos organismos internacionais, mormente do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, nas reformas sociais e educacionais das últimas décadas. Subordinadas ao ajuste econômico estas reformas se pautam pelo desmonte da esfera dos direitos, vale dizer, da esfera pública e passam a produzir “políticas de alívio à pobreza”. O atraso e a arrogância das elites detentoras do poder não lhes permite perceber o quanto é, neste contexto, paradoxal e cínico o discurso que situa a educação como elemento fundamental para a competitividade daquilo que denominam de “reestruturação produtiva” e “mercado globalizado” (FRIGOTTO, 2002, p. 57).

Esse movimento amplo de ajustes econômicos se inscreve em um cenário internacional complexo em que a classe capitalista busca desmantelar o que sobrou do Estado de Bem-Estar-Social por meio de uma política de austeridade. Harvey (2011) destaca que o capital sempre teve dificuldades em internalizar os custos de reprodução social, entre eles: os custos da previdência social, educação e saúde. Com a crescente hegemonia neoliberal, após meados dos anos 1970, o capital, por meio de seus sujeitos, agiu no sentido de reduzir ao máximo tais encargos, deixando para o âmbito individual a busca pelo custeio desses serviços. O autor destaca uma pauta de caráter atual que sempre retorna nas sucessivas ondas conservadoras:

Algumas áreas ainda não foram privatizadas – previdência social e novas pensões (embora o Chile há muito tempo tenha privatizado ambas). A ênfase atual na austeridade é, portanto, um passo adiante por esse caminho em direção à personalização dos custos de reprodução social. O assalto ao bem-

estar da população coloca o Estado em rota de colisão, não só com os últimos redutos de sindicatos em muitos países, os sindicatos do setor público, mas também com as populações mais diretamente dependentes da provisão estatal (como estudantes de Atenas a Paris, Londres e Berkeley). O assalto provocou tamanhas revoltas que até mesmo o FMI tentou avisar os governos mais entusiastas da direita que corriam o risco de provocar uma grande agitação social (HARVEY, 2011, p. 214-215).

A privatização das áreas sociais é um argumento usado em defesa da austeridade, mas que segundo o autor (2011), revela-se obscuro e contraproducente. O que se coloca em questão é o empoderamento capitalista excessivo em relação ao trabalho. E esta seria a visão da crise de 2009 que apesar das especificidades reproduz elementos de regulação capitalista utilizados em crises precedentes. Ao revelar a necessidade de outras ferramentas de análise para entender a geografia histórica da evolução do capitalismo em toda a sua complexidade, urge a compreensão de uma integração que o papel do desenvolvimento desigual, tanto setorial quanto geográfico deve assumir nas análises sobre as produções de crises, para que ajustes das dimensões que temos experimentado nas últimas décadas sejam evidenciados em análises marxistas. Essa pauta nos mostra os desafios postos a educação contemporânea, dado a nossa inserção capitalista dependente na divisão internacional do trabalho.

As políticas públicas investigadas na presente tese estão inscritas, justamente, nesse duplo movimento de mudanças na divisão internacional do trabalho e de reformas do aparelho de Estado. Compreender as mudanças no ensino superior brasileiro - tanto no setor público, como no setor privado - segue sendo um enorme desafio para o campo de estudo das políticas públicas em educação.

Internacionalmente, a “Declaração de Bolonha” (1999) expressou e engendrou ajustes profundos nas formas de organização do ensino superior europeu com o objetivo de estruturar um espaço europeu de educação superior¹. Para tanto, uma nova forma de organização da educação superior foi sendo difundida, objetivando a desejada padronização para que a mobilidade estudantil pudesse ser efetiva, assim como a equivalência de títulos. O formato, ciclo básico de 2 a 4 anos, mestrado de um ano e doutorado passou a ser adotado por diversos países participantes do processo de Bolonha.

O documento produzido pelo *UK HE Europe Unit* (2005) para orientar o processo de Bolonha trouxe orientações delineadas em dez áreas de atuação, cujas linhas seriam pilares para as reformas a serem implementadas no âmbito do ensino superior nos países ligados ao

¹ Segundo Sobrinho (2007, p. 112): No fundo, a “Declaração de Bolonha” é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia.

acordo (inicialmente, em grande maioria europeus). Em linhas gerais, está a adoção de um sistema de graus essencialmente baseado em dois ciclos, o estabelecimento de um sistema de créditos, a promoção da mobilidade e de cooperação dos países europeus na garantia de qualidade, o foco da aprendizagem ao longo da vida, a criação de uma sinergia entre as instituições de ensino superior europeias e uma área de investigação interligada² (UK HE EUROPE UNIT, 2005). O documento, também, destaca que há época havia 45 países signatários das reformas dos quais 25 pertenciam à União Europeia³. A introdução dessas orientações induziram modificações nos modelos formativos por meio da implementação de ciclos de formação mais curtos, voltados para o atendimento de demandas dos mercados de trabalho, de flexibilização destes modelos formativos e de formação de recursos humanos.

No caso brasileiro, houve um movimento que objetivou convergência com o modelo de Bolonha, expresso, em grande medida, na proposição Universidade Nova que serviria de modelo de expansão das universidades Federais e que foi testada na Universidade Federal da UFBA⁴, mas presente em outras iniciativas do Banco Mundial (BM), educação terciária, Unesco com apoio do Ministério da Educação (MEC) nos marcos do REUNI⁵.

O Projeto Universidade Nova trouxe a proposta de um modelo formativo que reforça a heteronomia universitária. O Termo de Referência (UFBA, 2007) que foi elaborado para sustentar a proposta reafirmava as orientações da Declaração de Bolonha. Propugnava a reestruturação da arquitetura curricular como forma de viabilizar a mobilidade educacional, por meio da tentativa de padronização e compartilhamento de créditos acadêmicos,

² Algumas dessas orientações foram revisadas e ampliadas em 2006 (UK HE EUROPE UNIT, 2006).

³ Entre os órgãos participantes do Processo de Bolonha estão: Associação das Universidades Europeias (EUA), a Associação Europeia das Instituições no Ensino Superior (EURASHE), a União Nacional dos Estudantes na Europa (ESIB) e o Conselho Europeu (CoE) que são membros consultivos de ambos: do Grupo de Acompanhamento de Bolonha (BFUG) e do Conselho de Bolonha. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Centro Europeu para o Ensino Superior (UNESCO-CEPES) são membros consultivos do BFUG.

⁴ O Projeto Universidade Nova, apresentado pelo Reitor da UFBA, trouxe à discussão uma velha máxima que segundo Leher (2004): “O intento de anunciar um marco temporal com o adjetivo “novo” é uma prática usual na política, utilizada, em geral, para ocultar vínculos indesejáveis com uma situação anterior: Estado Novo, Nova República... Os exemplos são inúmeros. Também nas políticas de educação superior o uso do referido adjetivo é recorrentemente utilizado. Na “Nova” República, na gestão de Jorge Bornhausen no MEC (14/02/86 a 05/10/87), para enfraquecer o pujante movimento que reivindicava a democratização da universidade, o governo lançou o projeto “Nova Universidade” (Geres) que institucionalizava muitos dos aspectos da contra-reforma de 1968. A seguir, no governo Collor, o ministro Carlos Chiarelli (15/03/90 a 21/08/91) apresentou a proposta de “Uma ‘nova’ política para o Ensino Superior”. No governo Lula da Silva, o “novo” muda de lugar passando a ser posposto, e o projeto é então denominado “Universidade Nova”, proposta apresentada publicamente pelo Reitor da UFBA, mas que em tudo coincide com as proposições do MEC” (LEHER, 2004).

⁵ O próprio Reuni traz em suas diretrizes eixos que dialogam com as linhas gerais do Processo de Bolonha. Entre eles, podemos destacar a proposição de flexibilidade curricular nos cursos de graduação com fins de viabilizar itinerários formativos diversificados, incentivando a mobilidade estudantil. A ideia é justamente trazer uma reestruturação acadêmico-curricular implementando a mobilidade intra e inter-institucional, onde a renovação pedagógica do ensino superior traria modelos de capacitação pedagógica para implementação deste novo modelo de educação superior (BRASIL, 2007).

organizados em uma arquitetura comum que contemplava os bacharelados interdisciplinares de curta duração, semelhantes ao modelo de Bolonha. A justificativa para tal organização estava baseada no pressuposto de que o mercado de trabalho dos tempos atuais é flexível e desregulamentado e, por isso, a defesa por uma educação flexível e ajustada às demandas dos mercados, incluindo a pós-graduação. Apesar deste projeto da UFBA não ter logrado êxito, em grande medida em decorrência da mobilização de coletivos estudantis contra a proposta, não houve a difusão esperada, a perspectiva de modificação do caráter do mestrado avançou.

A investigação dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* não pode ser desvinculada: a) da refuncionalização da educação superior pretendida pelos Organismos Internacionais (OI) no bojo de sua ressignificação como educação terciária; b) nos marcos dessa refuncionalização, das expectativas das organizações patronais (FIESP, CNI, ABAG...) em relação ao tipo de formação profissional ofertada pelas universidades públicas, em prol de uma formação de tipo técnico-operacional; c) dos interesses do crescente (e cada vez mais monopolizado) setor privado-mercantil, interessado em novos nichos de mercado – no caso, a pós-graduação *stricto sensu* de menor custo. Em outro prisma, da adesão das instituições públicas, em especial para atender a crescente demanda dos jovens professores que ingressaram no contexto REUNI – e na sequência deste – pela atuação na pós-graduação.

A presente pesquisa particulariza a análise dos mestrados profissionais em geral e daqueles ligados a grande área da Educação. A introdução e progressiva expansão dos mestrados profissionais no campo da educação precisa ser explorada e analisada como uma política nova, redimensionando o lugar do conhecimento científico do campo educacional. Entender as formas assumidas pelo novo modelo de formação docente proposto nos mestrados profissionais torna-se focal para o aprofundamento das discussões no campo da educação. As mudanças estruturais em curso no ensino superior, com ênfase nos mestrados profissionais em educação, revelam a necessidade de análise do projeto educacional proposto para essa modalidade como uma produção histórica das relações sociais, cuja centralidade seja a compreensão da dinâmica subjacente a esse modelo formativo em expansão. Esta tese visa a compreensão teórico-metodológica da inserção da modalidade profissional, de forma ampla, com ênfase nos mestrados profissionais em educação nas políticas oficiais, buscando conhecer a orientação das propostas desses cursos através da análise dos documentos que a normatizam, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Para direcionar o desenvolvimento desta pesquisa definiram-se os problemas e questões abaixo elucidados:

PROBLEMAS E QUESTÕES DA PESQUISA

- A) Analisar o processo de constituição da modalidade de pós-graduação *stricto sensu* no país, particularizando os mestrados profissionais em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e públicas, evidenciada no PNPG, documentos CAPES, documentos MEC, PNE como estratégia da política governamental e de organismos internacionais. Considerar relações: expansão do mestrado acadêmico x profissional; expansão no setor público x setor privado (focalizar qualitativamente as maiores); formas de custeio (convênios); e a existência de características regionais relevantes.
- B) Particularizar a análise da expansão dos mestrados profissionais (MP) na área de educação.
- C) Analisar se a opção pelos mestrados profissionais está interferindo, ou pretende interferir, no campo acadêmico da educação, acentuando o seu caráter utilitarista.
- D) Que orientações para os cursos *stricto sensu* no âmbito da organização, financiamento, expansão e formação docente/ área de educação estão contidas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e no Plano Nacional de Educação (PNE)?
- E) Observar as políticas que a CAPES e o Ministério da Educação (MEC) têm promovido para incentivar a expansão e abertura de novos cursos de MP na área de educação e que formas de parcerias estão imbricadas nesse processo.
- F) Destacar as tendências de regionalização que aparecem nesse processo de expansão da modalidade profissional, em geral, e da modalidade MP em Educação.

Essas questões de pesquisa seguem um caminho teórico metodológico de compreensão dos processos econômicos, políticos e sócio históricos que engendram a formulação e a implementação destas políticas, onde a categoria analítica está na importância de uma dimensão ético-política no tratamento da relação entre trabalho e educação, ao mesmo tempo em que busca-se pôr em evidência a indissociabilidade das dimensões científico tecnológica e político-ideológica no estudo das determinações da natureza e da direção das políticas de formação para o trabalho sob o capitalismo (Leher, 2002).

A política sinalizada para a pós-graduação brasileira no atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) revela a necessidade de ajustamento dos cursos *stricto sensu* a formação de recursos humanos para as empresas, da internacionalização desses cursos com vistas à cooperação internacional e define um perfil para os cursos voltados à formação para mercados não acadêmicos. A CAPES sinaliza em seu sítio que a função primordial dos mestrados profissionais é: “contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar

um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas”.

Esse estreitamento entre a esfera pública e a privada traduz uma etapa singular que vivemos no campo educacional brasileiro. E a redefinição das políticas de ensino superior notadamente está inserida nesse projeto societário cuja educação para formação de capital humano acontecerá com o fortalecimento de um ensino terciário, incluindo, a pós-graduação. Não se pode ignorar o fato de que as formulações dos organismos internacionais associadas às demandas das frações burguesas que ocupam maior proeminência no bloco de poder do Estado brasileiro configuram as matrizes conceituais e operacionais dos projetos educacionais em curso.

Dentro desse projeto educacional proposto para a pós-graduação em educação é necessário indagar sobre o lugar da formação científica nos conhecimentos valorizados pela nova forma de pós-graduação. Um perfil mais operacional, mercantil distancia-se do modelo de formação consolidado a partir de rigorosa formação científica. Leher destaca o processo de consolidação da pós-graduação brasileira, que segundo o autor: *“Difícilmente a educação teria se afirmado como área acadêmica sem a consolidação do mestrado que, em seus primeiros anos, possibilitou rápido avanço na produção rigorosa de conhecimento na área. Não casualmente, as primeiras turmas de doutorado formaram as lideranças acadêmicas que lograram consolidar a área da educação como área acadêmica e não técnico-instrumental”* (Leher, 2011, p.3).

Observando as proposições governamentais para a pós-graduação stricto sensu e as críticas sinalizadas aos formatos atuais, destacamos um discurso que ataca os modelos acadêmicos, apontando uma tendência de defesa ao perfil profissional. Desta forma, ao observarmos as políticas que induzem a expansão dos mestrados profissionais, podemos questionar a disputa que se impõem aos dois tipos de formação: acadêmica e profissional, através de um discurso de crítica ao formato acadêmico. O atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) deixa explícito que os mestrados e doutorados acadêmicos vivem como atividades intramuros, endogênicos⁶. A tendência parece caminhar para a progressiva

⁶ Segundo o atual PNPG, os mestrados estavam superdimensionados e demoravam muito para formar os mestres, para tanto foi necessário que a CAPES reduzisse em 27,5% o tempo de duração desses cursos nas Ciências Humanas. Segundo avaliação desse documento: “o mestrado acadêmico precisa desaparecer como etapa de formação pós-graduada com existência própria” (2010, p. 22). Desta forma, a solução proposta seria a aproximação com o modelo de Bolonha, onde o mestrado corresponderia aos anos finais de uma graduação de 5 anos. Ou então, seria parte integrante do doutoramento, onde viria como um título dado em determinado momento do doutorado. As análises e críticas apontam para a necessidade de mudanças nas avaliações da CAPES com vistas ao incentivo de experimentação de modelos inovadores que seriam bloqueados no formato vigente, ou seja, intramuros, endogênicos. Para tanto, aponta-se a necessidade de desenvolvimento de pesquisas

substituição de uma modalidade pela outra. A partir dessas considerações introdutórias, considerando as questões desta pesquisa, e em íntima relação com estas, formulou-se a seguinte hipótese de pesquisa:

HIPÓTESE

A hipótese desta pesquisa, a ser verificada ao longo do estudo examina se o crescimento exponencial dos mestrados profissionais (MP) engendra uma substituição progressiva dos mestrados acadêmicos (MA), o que poderia redefinir o lugar da área da educação como um campo de conhecimento voltado para problemáticas científicas de maior escopo teórico, epistemológico e histórico-crítico, em prol de processos formativos guiados pelas metas e compromissos estabelecidos no PNE, no PNPG e nas orientações da Declaração de Bolonha.

Ao buscar compreender a expansão da modalidade nos últimos anos, em perspectiva histórica, observando dados de crescimento, poderemos analisar a materialidade desses cursos nas universidades públicas e privadas, percebendo se as particularidades dessa modalidade se alinham de fato às tendências de mundialização de um projeto neoliberal de educação, tal como expresso nos documentos empresariais (Todos pela Educação-TPE, Movimento Brasil Competitivo, Fundação Lemann...) e em grande parte do PNE.

OBJETIVOS

a) Geral

O Objetivo Geral desta pesquisa é compreender a inserção da modalidade de mestrado profissional, de forma ampla, com ênfase nos mestrados profissionais em educação nas políticas da CAPES e do MEC, buscando conhecer a orientação das propostas desses cursos através da análise de documentos como do PNE e PNPG, considerando a análise de dados relativos à expansão da área, por meio de um complexo mapeamento dos dados desses cursos.

b) Específicos

Os objetivos específicos desta tese foram elaborados como desdobramento das questões da pesquisa. Tais objetivos nortearam o estudo teórico, assim como a pesquisa empírica, destacam-se:

fora da pós-graduação, podendo ser ampliado, inclusive, para além dos institutos independentes, centros e núcleos das universidades.

- Analisar os direcionamentos que o atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) e o atual Plano Nacional de Educação (PNE) apontam para os cursos stricto sensu no âmbito da organização, financiamento, expansão, formação docente;
- Analisar a política da CAPES e do MEC de promoção e incentivo à abertura de novos cursos de MP, com ênfase na área de educação (editais de apoio ao desenvolvimento desses cursos);
- Investigar o processo de expansão dos mestrados profissionais, considerando crescimento relativo vis-à-vis aos mestrados acadêmicos, áreas de conhecimento, natureza pública ou privada, particularizando a área da educação.
- Analisar as parcerias público-privadas imbricadas nesse processo;
- Mapear as universidades e demais instituições de ensino superior que têm promovido cursos de MP em geral, com destaque nos cursos de educação e analisar características gerais desses cursos.

JUSTIFICATIVA/ RELEVÂNCIA DOS PROBLEMAS DE PESQUISA

Os rumos recentes do ensino superior têm revelado, no setor privado, amplamente majoritário em termos de matrículas e número de organizações, uma ampla mercantilização/financeirização dessa área, processo resultante de uma reforma estrutural mais ampla do aparelho de Estado Brasileiro, iniciada no Plano Diretor de Reforma do Estado (governo FHC), a partir de 1995, e aprofundada nos anos subsequentes. Segundo Sader e Leher (2004), no período do governo Lula o MEC incorporou em sua agenda a defesa de “reformas” que, em determinados domínios, aprofundam a referida reforma do Estado. Segundo os autores, os valores de competências e competitividade, próprios da lógica privada, chegaram à educação superior. O ministério da Fazenda sustenta, em documento, que setor público não teria como custear e ampliar a oferta no ensino superior público e gratuito e que, por isso, melhor seria apoiar as instituições privadas, supostamente mais eficientes. (Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002/ Ministério da Fazenda, apud Sader; Leher, 2004).

Nesse contexto, as parcerias com a esfera privada aparecem como necessárias para a expansão do sistema. O Programa Universidade para Todos vem contabilizar vagas privadas como vagas de natureza pública, pois, de acordo com o MEC, atendem ao interesse público. Para Sader; Leher (2004), o “Pacto da Educação para o Desenvolvimento Inclusivo”, ao prever um edital para encomenda de vagas “públicas” nas instituições privadas, foi um passo imensurável para o apagamento da fronteira entre o público e o privado. A justificativa do modelo de qualidade do setor privado será estendida nas parcerias público-privadas (PPP’s).

Será nesse bojo, que a ênfase nos mestrados profissionais coincidirá com uma perspectiva de alinhamento da formação superior às necessidades do mercado nacional e internacional.

Segundo Leher (2011), a Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, não parece ter sido originalmente pensada como modalidade prioritária para a pós-graduação em educação, visto que sua conceituação seguia os parâmetros gerais da Lei de Inovação Tecnológica. Contudo, seguindo o prisma de uma pós-graduação utilitarista, as orientações rapidamente se aproximam do campo da educação, inicialmente na área de ensino das ciências duras e biológicas:

Entretanto, seu foco foi alterado, como pode ser evidenciado no PL 80/35 e, também, por editais do MEC que viabilizaram o “Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) e o Curso de Mestrado Profissional para professores de Biologia desenvolvido pelo INMETRO, cursos fortemente operacionalizados por EAD (através do consórcio da UAB). (LEHER, 2011, p.1).

Na concepção do autor, o rumo posterior de fato sinalizou o interesse pelos mestrados profissionais no âmbito da educação. A concessão de bolsas de formação para os professores da rede pública matriculados em mestrados profissionais foram indutores para enfatizar os cursos na área de educação, principalmente para as áreas de “ensino de” nas chamadas ciências duras, tais como: matemática, física, biologia, entre outros cursos que: “quase sempre ofertados *fora da área de educação*, por institutos específicos” (LEHER, 2011, p.2).

Segundo o autor, o alcance dos mestrados profissionais na área de educação somente será apresentado no PL 8035/2010, que dispõe sobre o recém-aprovado Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014). As metas 14, 15 e 16 do Plano sinalizavam o interesse na expansão da pós-graduação por meio de parcerias público-privadas (em consonância com as perspectivas do PNPG (2011-2020), incluindo o FIES como fonte de financiamento, inclusive para o mestrado profissional; fortalecimento do ensino à distância; ampliação da formação para todos os docentes da educação básica em nível superior; e garantia de que 50% dos professores da educação básica concluam a pós-graduação lato ou stricto sensu. Para Leher (2011, p.2): “Entre as estratégias para alcançar esse objetivo, o PL defende “consolidar sistema nacional de formação de professores”, mas aqui não há diretrizes e ações que estabeleçam as bases para cumprir tal meta”.

A flexibilização da pós-graduação na área de educação confluirá na defesa por uma formação profissional voltada às demandas das secretarias de educação e intencionalmente de suas escolas (LEHER, 2011). Essa concepção foi reafirmada no atual PNPG quando se faz

apontamentos atrelando a qualidade na educação básica como dependente da melhoria nos cursos de pós-graduação. Apesar de situar que essa discussão deveria ultrapassar as fronteiras da pós em educação, o Plano busca redimensionar as problemáticas no campo da educação, afirmando a necessidade da produção de estudos com resultados mais visíveis, atrelando-os sempre a dinâmica de ajuste da educação aos macros planejamentos. Sem, todavia, questionar a natureza das desigualdades sociais que estão na base das desigualdades educacionais, sendo analisadas como um “erro de rota”. Portanto, dada a natureza recente desses cursos, torna-se focal compreender a dinâmica que os envolvem no plano legal, no que tange a formação docente e nas suas formas de expansão e organização no contexto brasileiro.

O projeto de pesquisa do professor Roberto Leher, a saber: “*O controle da educação superior privada pelos fundos de investimentos*” se insere no quadro teórico-metodológico da minha pesquisa de doutoramento. Compreender o processo de financeirização da educação superior no Brasil como uma etapa singular, onde a entrada dos fundos de investimento tem redefinido as políticas para o setor será importante para a compreensão das políticas destinadas ao setor em geral e à pós-graduação stricto sensu, em específico.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOB A SUPREMACIA DAS FINANÇAS

Fontes (2012) relata que estamos diante de uma profunda transformação no capitalismo sob o domínio do capital-monetário ou da forma mais concentrada do capital. A autora expõe que massas incontáveis de capital fictício, estreitamente coligadas com as outras formas de capitais, corroboram para intensa destruição social, ambiental e humana ao buscarem e inventarem formas de converter a atividade humana em trabalho, em forma de extração de mais-valor. Para Fontes (2012, p.303): “Não é possível nem desejável reduzir o conjunto da existência social contemporânea a essa dupla perversa e dinâmica da concentração/expropriação”. Porém, em seu entender, se essa dupla não permite a compreensão de todos os aspectos da nossa vida atual. Todavia, sem entendê-la será impossível analisar as forças axiais que regem a nossa existência. Ficaremos, então, à mercê das sucessivas ondas de crises e escasso alívio sem que consigamos alcançar seu sentido e significado.

A discussão acerca da materialidade do sistema educacional brasileiro e de suas recentes transformações não pode estar descolada desse entendimento mais amplo do processo de transformação do padrão de acumulação capitalista. O Brasil viveu nos últimos 50 anos transformações que caracterizaram a sua entrada no circuito do capital-imperialista. Segundo a autora, os setores onde há maior concentração de capital, atualmente, encontram-se

estruturados a partir dos grupos financeiros, que se expandem por meio do discurso da importância do conhecimento para melhor qualificação dos processos industriais e empresariais como forma de equalização das desigualdades sociais.

Tal processo parece se estender no atual PNPG, visto que este busca vincular os programas de pós-graduação à formação para recursos humanos, cuja flexibilização de tais cursos será crucial para atender as novas demandas da *sociedade do conhecimento*, sem, entretanto, clarificar que tais “necessidades”, estão atreladas ao processo ampliado de reprodução do capital. O discurso oficial relaciona a formação *stricto sensu* às exigências da “sociedade do conhecimento” vinculadas a uma educação que assume centralidade no estímulo ao aprendizado permanente e ao desenvolvimento de uma cultura científico-tecnológica para todos, que assegura aos cidadãos a prosperidade, segurança, qualidade de vida e participação social (Neves e Pronko, 2008), entretanto, não se questionam as bases das desigualdades sociais.

Neves e Pronko (2008) analisam os caminhos das políticas de ciência, tecnologia e inovação recentes e depreendem que a reforma do ensino superior aparece como uma das diretrizes estratégicas desta política de CT&I: “A reforma da educação superior proposta responde a três demandas da nova política de CT&I: diversificação do sistema, redefinição da relação entre ensino e pesquisa e adoção de diversas modalidades de formação de “recursos humanos”, incluindo as de curta duração” (NEVES E PRONKO, 2008, p. 182).

Segundo as autoras, a consolidação e o aprofundamento dessa política ocorreu durante os governos FHC e foi sendo efetivada ao longo do governo Lula. As autoras destacam que, nesse cenário, o Estado terá papel decisivo na delimitação da educação terciária, definindo os papéis que os diferentes tipos de instituições desempenharão dentro do sistema e determinando em que condições essas instituições poderão aproveitar melhor as novas tecnologias, corroborando para a criação do sistema de avaliação do ensino superior sob a supervisão do Estado gerencial que legitimou como públicas as empresas educacionais.

Nesse bojo será forjada a política de CT&I destacada anteriormente. Na análise das autoras, será dada centralidade a um sistema que materializa: “a subsunção do aparato científico e tecnológico aos imperativos de aumento exponencial da produtividade capitalista sob a finança mundializada.” (idem, 2008, p. 167). Daí a transformação de um Estado financiador e executor para planejador e coordenador de um sistema público não-estatal no ensino superior. As autoras destacam que esse cenário não se modificará substancialmente no governo Lula e analisam as políticas destinadas as ciências sociais e humanas na política nacional de CT&I. Mediante aos grandes problemas da sociedade contemporânea, a solução

apontada constituiria o objeto de estudo e de atuação das ciências sociais e humanas redefinidas nesse novo contexto: “a construção de uma nova forma de sociabilidade e de governo (no sentido de governança), especialmente nas cidades. Trata-se da formulação de projetos estratégicos que articulem *empreendedorismo e projetos sociais*”. (idem, 2008, p.178). Desta forma, será tarefa das ciências sociais e humanas desenvolver e avaliar estratégias de inclusão social que permitirá aos mais pobres usufruir dos benefícios econômicos, políticos, sociais e culturais produzidos (PRONKO e NEVES 2008).

A política para a pós-graduação *stricto sensu* no campo da educação, em especial para o mestrado, deve ser analisada considerando esse cenário, onde segundo Leher (2011) os cursos de mestrados acadêmicos têm sofrido um processo de desmoralização, cujas críticas o situam como elitista e conservador. Segundo o autor, a justificativa para um caráter democrático do novo mestrado está pautada em pressupostos como:

“os docentes da rede pública não estão nos programas de pós-graduação”, que, além de elitistas e hostis às escolas públicas, “são muito teóricos”, “avessos à prática”, “não abordam temas relevantes para a solução dos problemas da educação básica pública” e, ainda pior, são dirigidos àqueles que, após o término do mestrado e, principalmente, do doutorado, fugirão da escola pública (LEHER, 2011, p.4).

O incentivo à ampliação dos MP no campo da educação é uma questão de política educacional relevante na medida em que a desvalorização dos MA revela uma possibilidade de substituição dessa modalidade cuja produção do conhecimento científico é um fator estruturante, firmando um modelo cujo molde aponta para uma instrumentalidade que, também, incide nos perigos das políticas particularistas, bem expostas por Leher: “Desse modo, a proposição de que o mestrado profissional deve atender a demandas das escolas – de modo temerário – por meio de parcerias com a secretarias de educação, tem de ser vigorosamente problematizada” (idem, 2011, p.6).

Outra questão axial no entender do autor é: “caberia explorar a possibilidade de que uma formação teórica poderia propiciar melhor interação entre a pós-graduação e a formação na educação básica e superior.” (idem, 2011, p.6), negando assim uma formação restrita. Segundo o autor, o deslocamento crescente de bolsas da CAPES tem apontado para o crescimento desses cursos (Mestrados para formação de professores, como matemática, biologia....) onde as parcerias público-privadas são aceitas como um fato necessário, inclusive nas modalidades de EAD, fatos que merecem análises. A preocupação com a natureza

utilitarista que essa formação poderá assumir em um contexto de mercantilização da educação é algo que direciona a busca pela empiria e análise desses dados.

MÉTODO: NOTAS TEÓRICAS, CONCEITOS E CATEGORIAS

Para pensarmos metodologicamente como analisar uma política pública de educação do tempo presente, torna-se necessário desenvolver a problemática da pesquisa, balizada na teoria e no exame das produções científicas pertinentes, compromisso com os objetivos gerais e específicos da pesquisa, adequada indicação de categorias de análise, atento diálogo com as referências teóricas e um compromisso epistemológico e ético.

A presente investigação está referenciada no materialismo histórico. Para fugirmos de um materialismo mecanicista, o pensamento será orientado pela busca das mediações que conformam o tema como totalidade viva. Os cuidados com a generalização abstrata do tema desta tese e, também, com os perigos de aceitação da empiria sem elevá-la a análises mais aprofundadas será um desafio constante ao longo deste trabalho. Segundo Kofler (2010) é incompatível com a dialética radicalizar o conceito de todo, assim como a redução do fluxo qualitativamente pleno da realidade a um conceito abstrato e vazio de todo. Para o autor, na dialética, o conceito de todo não pode representar algo rígido nem unívoco no sentido da lógica formal. Assim sendo, buscaremos decompor em totalidades subordinadas o recorte do todo que inicialmente constituiu o objeto desta tese, sem contudo, perder de vista a conexão universal das mediações que configuram o real.

A preocupação em compreender os mestrados profissionais como uma categoria dialética, contraditória, que possui relações com o mundo do trabalho e com os processos de mercantilização da educação, no contexto de financeirização do ensino superior, é uma tarefa que requer determinados cuidados epistemológicos. Afinal: “A referencialidade dialética concreta entre ser e consciência não reside meramente no fato de que o ser se reflete numa consciência passiva. Prender-se a este fato, com uma solução unilateral do problema, é característico da interpretação mecanicista do materialismo histórico” (KOFLER, 2010, p.67).

Entender a categoria mestrados profissionais requer aprofundar seus aspectos filosóficos, sociais, econômicos e estatísticos para caracterizá-los e compreendê-los, mas, também, examinar as contradições que envolvem essa modalidade de formação, adentrando as suas interconexões a partir da análise sistemática desta categoria, enquanto modalidade relativamente nova de formação, em um contexto de financeirização do ensino superior. Entender a relação entre subjetivação e reificação ajudará a trabalhar a temática em questão:

Subjetivação e reificação são, ao mesmo tempo, tanto imagens reflexas que invertem e transfiguram ideologicamente a realidade quanto fatores que se incluem nas condições de existência do ser. Sem as formas ideológicas da subjetivação e da reificação, a práxis capitalista não poderia manter-se por só um dia. Mais adiante veremos que Marx subsumiu esta assombrosa função contraditória de certas ideologias – não de todas – sob o conceito de “categoria”. (KOFLER, 2010, p. 67).

Compreender como na realidade brasileira a defesa dos mestrados profissionais pelas instituições de regulação da pós-graduação, que os concebem como área focal ao desenvolvimento econômico do país, um fato que se constitui com a justificativa dos mestrados acadêmicos serem endogênicos e pouco funcionais, requer uma análise complexa e ampla, não somente da modalidade em expansão, mas, também, dos imbricamentos entre mercado e pós-graduação no país. Também, nos coloca como desafio a compreensão da ressignificação do conhecimento científico no campo educacional. Esses processos passam diretamente por discursos de defesa, incentivo e fomento à modalidade e, ao mesmo tempo, vemos a leitura do campo crítico que entende a formação humana como processo mais amplo, sem vinculação estritamente conjugada e subordinada aos processos produtivos. Esses embates ideológicos tornam o processo de convencimento dessa modalidade formativa mais tenso no campo acadêmico. Desta forma, os processos de subjetivação e reificação mostraram-se metodologicamente axiais para a compreensão das categorias: mestrados profissionais x mestrados acadêmicos.

A defesa dos organismos internacionais e das instituições nacionais ligadas à regulamentação da pós-graduação pela modalidade profissional como indutora de desenvolvimento, devido ao caráter de otimização de processos produtivos e econômicos, não é um movimento tão simples. Não basta desmascarar o discurso como forma de simplificação do conhecimento humano e social no campo acadêmico. É preciso apreender a discussão conceitualmente por meio de suas contradições dialéticas. Por isso, olhar metodologicamente os mestrados profissionais como categoria analítica ajudará a desvelar o caráter ideológico subjacente ao discurso defensor da modalidade:

A grande importância que o reconhecimento do papel das categorias tem para a teoria do materialismo histórico está em que elas representam e expressam os pontos de fratura do processo em que são mediados ser e consciência, ou seja, os espaços em que o ser econômico da sociedade se converte em seu ser ideológico. (KOFLER, 2010, p. 68).

A especificidade da categoria irá, portanto, contribuir por meio do entendimento da contradição entre a abstração e o real para alcançar uma identidade dialética dentro desta pesquisa, entendendo obviamente que as categorias são expressões de relações sociais.

Para analisar a expansão dos mestrados profissionais em educação no país, o entendimento acerca das transformações processadas no *campo acadêmico da educação* brasileira revela-se como uma categoria a ser compreendida. O conceito de campo utilizado por Bourdieu corrobora para uma análise que entenderá a inserção dos mestrados profissionais em um campo acadêmico permeado por múltiplas relações sociais, com diferentes projetos de formação humana em constante disputa:

O conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (cf. Bourdieu, 1983c). A ideia é que a medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social do trabalho mais complexa, certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos. No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos (NOGUEIRA, 2009, p.31).

Entender as influências e sobreposições que o campo acadêmico educacional brasileiro sofre de outros campos, principalmente do campo político e do econômico é necessário para a compreensão do processo de financeirização da educação superior e da materialização das políticas privatistas destinadas a esta etapa da educação, tais como o FIES e PROUNI. Também, teremos elementos metodológicos para analisar como o MEC, a CAPES, o MCTIC disputam os espaços de reconhecimento de seus papéis reguladores da pós-graduação, através da descrição e análise das legislações acerca desta modalidade em cada um desses órgãos e da análise dos documentos reguladores da pós-graduação no país.

Obviamente, pensar em pós-graduação no Brasil requer um debate acerca da educação como um *campo* em disputa, onde, também, estão em xeque projetos de *formação humana*, distintos e antagonicos. Temos as análises de formação humana de natureza crítica, que são coerentes com uma leitura dialética materialista histórica. Podemos destacar entre os autores: Frigotto, Ciavatta, Mészáros, Francisco de Oliveira, Saviani, que nos ajudam a compreender a formação humana em uma perspectiva omnilateral, crítica, que se opõe a uma visão economicista de educação, associada ao capital humano: “A ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação

humana e são cruciais e necessários a ela” (FRIGOTTO, 2006, p. 242). Essa síntese de autor corrobora com a visão destes autores supracitados e dialoga centralmente com o papel emancipador da educação. Segundo Mészáros: “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A discussão do sentido ontológico e histórico da formação humana, em um olhar associado à politecnia (marxista) como forma alternativa à formação neoconservadora, de natureza economicista pode aparentar uma natureza predominantemente teórica, mas aqui, também, será compreendida numa perspectiva metodológica; nesta tese a distinção entre mestrado profissional e mestrado acadêmico requer um olhar epistemológico que transcenda o enquadramento ‘funcional’ de cada tipo de formação a uma perspectiva teórica de forma fechada. A análise da empiria poderá evidenciar elementos de hibridismo semântico ou semelhança de ideias, que só poderão ser categorizadas no escopo de cada perspectiva formativa a partir de uma análise mais acurada. Isso ocorrerá na medida em que analisarmos os documentos de regulação da pós-graduação, tais como o PNE, o PNPG e os documentos dos fóruns destinados ao setor. Uma pesquisa comprometida eticamente com a busca da verdade precisa compreender as contradições do movimento do real para então categorizar e elucidar determinadas análises no processo de construção do conhecimento.

A concepção conservadora de formação humana, que se opõe diametralmente aos pressupostos acima destacados, é representada pela obra de Durkheim, autor que não problematiza historicamente os determinantes das desigualdades sociais e econômicas produzidas nas sociedades capitalistas, principalmente quando observamos sua análise da divisão do trabalho social. Compreender a perspectiva instrumental da formação como base de um projeto de formação humana conservador é mister para analisarmos as visões dos defensores de projetos formativos adaptados à inserção na divisão do trabalho social versus o conceito marxista de divisão social do trabalho. Desta forma, a categoria formação humana revela-se como caminho metodológico importante desta pesquisa.

Durkheim atribui à educação um papel de adaptação das novas gerações à sociedade capitalista. Segundo Lucena (2010) alguns afirmam que os pressupostos de Durkheim não influenciariam mais a sociedade. Mas é inegável a compreensão das bases que esse autor traz para a organização do campo educacional corroborando com uma educação tradicionalista, bem como a utilização de seus princípios nas técnicas da produção em massa:

Durkheim entende a educação como uma poderosa ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade capitalista. Esse é um pressuposto fundamental para o entendimento de suas preocupações expressa em um grande debate com as ideias liberais presentes na Europa no início do século XX. A crítica ao liberalismo se apresenta com a demonstração da impossibilidade de concretização de uma sociedade mais avançada sob a lógica do individualismo. O individualismo, entende Durkheim, é o maior inimigo para a constituição e manutenção de uma sociedade das máquinas herdeira da primeira revolução tecnológica. A constituição de uma moral coletiva expressa na divisão social do trabalho manifesta pela solidariedade orgânica é entendida como grande desafio para o avanço de uma sociedade (LUCENA, 2010, p. 295).

A partir dessa consideração, compreendemos que o consenso social presente na obra de Durkheim aparece latente na atual lógica educacional, principalmente, nos meios que defendem uma educação para o mercado, conservadora e cujo status quo não é questionado. O papel socializador e apaziguador da educação no autor ganha centralidade quando observamos os encaminhamentos das políticas educacionais mais recentes. Para compreensão do papel que a educação assume na obra de Durkheim podemos depreender:

A teoria da educação de Durkheim se inspira em uma concepção de homem. O homem é dominado pelo egoísmo natural, animado de desejos infinitos, tendo necessidade, portanto, de ser disciplinado. Durkheim afirma em Educação e Sociologia que para aprender a conter o egoísmo natural, subordiná-lo a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los com justos limites, será preciso que o educando exerça sobre si mesmo grande trabalho de contenção. A educação consiste em habituar os indivíduos a uma disciplina, a qual deve ter, e não pode deixar de ter, um caráter autoritário. Formar os indivíduos, tendo em vista a integração na sociedade, é torná-los conscientes das normas que devem orientar a conduta de cada um e do valor imanente e transcendente das coletividades que cada homem pertence ou deverá pertencer. A educação visa criar no homem um ser novo. A educação satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais (LUCENA, 2010, p. 302-303).

A concepção de educação como socialização, adequação e conformação social ignora as contradições entre classes sociais, em específico, e as contradições da sociedade capitalista de forma ampla. Compreendendo a natureza subjacente nas políticas mais recentes destinadas ao Ensino Superior Brasileiro, considerando as reformas realizadas com inspiração no processo de Bolonha, não fica tão distante a comparação do formato atual com a natureza de consenso social presente na visão conservadora do autor em destaque. O próprio papel do

Estado⁷ junto à educação na visão do autor tem essa natureza de adaptação como podemos perceber:

O Estado tem importante papel na educação. Se a educação apresenta-se como função coletiva, se tem por fim adaptar a criança ao meio social para a qual se destina, é impossível que a sociedade se desinteresse pelo trabalho. Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito uma com as outras. É assim que Durkheim afirma que é preciso que a educação assegure uma comunidade de ideias e sentimentos, sem o qual nenhuma sociedade sobrevive (LUCENA, 2010, p. 303).

Ao postular que o interesse coletivo apresenta-se como algo primordial para a solidariedade orgânica que seria o pré-requisito para a formação da consciência coletiva, o autor ignora categorias importantes acerca das contradições sociais presentes no desenvolvimento capitalista de sua época. A formação humana dentro da perspectiva conservadora assume um papel de consenso social, apaziguador e adaptador para uma sociedade capitalista sem pôr em xeque seus pressupostos fundamentais, no sentido oposto da concepção marxista, cujo projeto no sentido ontológico e histórico da formação humana constitui-se em alavanca essencial para a mudança. Considerando, o ensino superior brasileiro e, em específico, as políticas destinadas à pós-graduação brasileira, com ênfase nos mestrados profissionais, teremos a possibilidade de confrontar as ideias subjacentes aos modelos formativos em expansão e os analisaremos a luz da categoria formação humana.

De certa forma, interligada com a formação humana, temos outra categoria inscrita na problemática desta pesquisa, trata-se da formação. No caso do ensino superior, a formação docente foi ressignificada na Declaração Mundial sobre a Educação Superior (1998) e na Declaração de Bolonha (1999). Shiroma e Evangelista (2015) resumem bem a contradição de uma política de formação que polariza o trabalho docente entre produção de resultados versus formação humana. Para as autoras, na atualidade, vivemos uma “encruzilhada” que obscurantiza a real as forças litigantes que, muitas vezes, aparecem dissolvidas na designação “ricos e pobres”, onde na realidade lê-se capital-trabalho. Essa relação é evidenciada em políticas onde governos e intelectuais orgânicos burgueses respondem de forma articulada com o capital:

⁷ Vale observar que a perspectiva de Durkheim preconiza Estado educador; os neoliberais criticam tal perspectiva em nome do individualismo exacerbado e da liberdade do indivíduo no mercado.

De um lado, dos “ricos”, reestruturaram a economia, privilegiaram o capital financeiro, apostaram na exportação de commodities e alcançaram a sétima posição na economia mundial (MARS, 2015); de outro, dos “pobres”, atualizaram as políticas sociais, criaram programas de combate à pobreza, retiraram direitos, baixaram salários, exibindo, em 2014, a 79ª posição (BRASIL..., 2014) no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Organização das Nações Unidas (ONU). No âmbito educacional, brotaram medidas e ressignificações de outras, tendo em vista formar o “cidadão proativo, empreendedor, empoderado”. Voltamos à encruzilhada do trabalho educativo - produção de resultados ou formação humana (SHIROMA E EVANGELISTA, 2015, p.316).

E assim, podemos depreender que os caminhos epistemológicos seguem a dinâmica da categoria anterior, onde projetos conservadores e neoliberais são representados tanto na Declaração Mundial sobre a Educação Superior, quanto na Declaração de Bolonha. Distintamente, no campo marxista autores compreendem a formação humana como:

Compromisso com a educação da classe trabalhadora, promoção da contra interiorização do projeto burguês, desalienação, formação da consciência crítica nos cursos de formação docente e nas lutas sociais, construção de um projeto histórico a contrapelo das demandas capitalistas (SHIROMA E EVANGELISTA, 2015, p. 314).

As autoras analisam os processos de precarização do trabalho docente que estão organicamente ligados à questão da formação e expõem que não seria exagerado afirmar que nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores ao propor uma assepsia ideológica que exclui dos alunos da escola pública a possibilidade de uma formação ampliada, cuja apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico são, cada vez, mais distanciadas. Desta forma, a formação tem sido direcionada ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação e, nesse bojo, reforçam-se as demandas de novas competências e habilidades para a “sociedade do conhecimento”. Notadamente esta é a mesma perspectiva que permeia as diretrizes do atual PNPG e parte estruturante dos documentos dos Organismos Internacionais. As reformas que têm conduzido: “à rarefação da formação de professores e precarização de suas condições de trabalho” (SHIROMA E EVANGELISTA, 2015, p. 317) seguem em sentido oposto à ideia de produção de conhecimento e se aproximam semanticamente dos discursos oficiais destinados à reformulação da pós-graduação brasileira. Assim, temos uma categoria importante que dialoga organicamente com a hipótese desta pesquisa, na medida em que a possibilidade de redefinição do lugar da área da educação de um campo de pesquisa cujas problemáticas

científicas de maior escopo teórico, epistemológico e histórico-crítico estariam se direcionando para um campo voltado ao atendimento dos interesses do capital econômico.

Considerando o encadeamento orgânico entre as categorias desta pesquisa que tem relação direta com a precarização do trabalho docente, a saber, a natureza da atividade intelectual dos professores e a sua formação, a pesquisa coloca em relevo a categoria intelectuais e educação em Gramsci⁸. A questão dos intelectuais ocupa um espaço estratégico na obra do autor. A categoria é tratada como estruturante em relação aos processos de formação de hegemonia e ao conceito de Estado. Segundo Duriguetto (2014):

Em Gramsci, os intelectuais e sua função no âmbito da vida social não são conceituados como sujeitos e ações distantes das determinações do mundo real, como um grupo “autônomo e independente”. Em contraposição às teorias que, na sua época, separavam a política da ciência (Weber, 1993) ou que concebiam os intelectuais como uma camada social independente (Mannheim, 1986), Gramsci desenvolve uma interpretação original da função dos intelectuais nos processos de formação de uma consciência crítica por parte dos subalternos e na organização de suas lutas e ações políticas. Sintonizado com o enunciado na 11 — tese sobre Feuerbach, “os filósofos não fizeram, senão, interpretar o mundo de diversos modos, o que importa é mudá-lo” —, Gramsci explicita e aprofunda essa inseparável relação dialética entre intelectual e mundo circunstante, dotando os intelectuais orgânicos aos interesses das classes subalternas de uma função central nos processos e lutas de formação de uma contra-hegemonia contrária aos interesses do capital e dos seus intelectuais tradicionais e orgânicos. O que interessa ao sardo marxista na reflexão acerca da questão dos intelectuais é a ampliação da formação e da ação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas na construção de uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades do trabalho, que Marx belissimamente nomeou de emancipação humana (DURIGUETTO, p. 2014, 267).

Entender a formação intelectual dos professores como forma de produção de emancipação humana permite evidenciar o teor e os objetivos do discurso das políticas neoliberais que busca retirar da formação docente seu papel de elaboração de problemáticas

⁸ Dada a extensão da temática tanto na obra do autor (Gramsci), quanto nas análises de especialistas que aprofundam o tema, ressalta-se que nesta pesquisa a utilização da categoria intelectual orgânicos será aplicada à natureza da atividade intelectual dos professores, não adentrando outras questões de escopo teórico ampliado devido ao recorte conceitual do objeto desta tese. Entretanto, gostaríamos de salientar um cuidado metodológico importante ao tratarmos do autor bem sintetizado na fala de Mendonça (2018), que corrobora no entendimento de um Gramsci aquém da interpretação deturpada difundida na literatura brasileira. Segundo a autora: “É difícil falar do pensamento de Antonio Gramsci sem remeter à existência de certa interpretação, hoje hegemônica, de sua obra. Trata-se daquela que, tomando como ponto de partida as contribuições de Noberto Bobbio (1955), define o pensador sardo como um teórico das superestruturas” ou um “arauto” da sociedade civil “idilicamente organizada”. Com base nessa premissa, um fio tênue passa a separar a efetiva visão de Gramsci dessa reapropriação que o toma como um defensor do “aliancismo” entre classes, postura essa, aliás, bastante presente na historiografia brasileira. A leitura bobbiana da obra de Gramsci – e vulgarizada junto ao senso comum – consegue traduzir seus principais pares conceituais – estrutura/ superestrutura; sociedade política/ sociedade civil; ditadura/hegemonia etc. – como exemplares de uma cisão que, de fato, jamais existiu nas reflexões do filósofo italiano. (MENDONÇA, 2018, p. 7)

científicas de maior escopo teórico, científico, epistemológico e histórico-crítico⁹. A importância desse entendimento evidencia a necessidade de compreensão da categoria intelectual, considerando o conjunto do sistema de relações no qual esta atividade se encontra no conjunto geral das relações sociais. Entendendo que a natureza da atividade intelectual dos professores envolve um trabalho pedagógico de formação para emancipação humana, assim como os intelectuais devem fazer com as massas para o processo de difusão de uma nova concepção de mundo que seria o conteúdo da ação dos intelectuais, percebemos a importância política e pedagógica de uma formação docente cuja ciência, a tecnologia e a produção do conhecimento de forma ampla sejam os elementos que possibilitem um movimento cultural que dê centralidade à categoria trabalho como conteúdo da formação de sujeitos históricos, dentro da perspectiva de formação humana crítica e, de fato viabilize, a unidade entre teoria e prática (concepção de mundo e ação no mundo). Duriguetto (2014) contribui para o entendimento do trabalho pedagógico dos intelectuais com as massas para o processo de difusão de uma nova concepção de mundo:

Nesse trabalho pedagógico dos intelectuais com as massas para o processo de difusão de uma nova concepção de mundo, processo (“que é, simultaneamente, de substituição do velho e, muito frequentemente, de combinação entre o novo e o velho”), são destacados por Gramsci alguns elementos, como a forma em que a nova concepção é exposta e apresentada; o reconhecimento da autoridade e das referências teóricas do intelectual bem como sua participação na organização que defende a nova concepção. Esses são alguns elementos importantes na relação intelectuais-massa — tanto em indivíduos singulares como em grupos numerosos — para a formação de uma nova concepção de mundo, embora não decisivos. Ou seja, para Gramsci, a legitimidade do intelectual e a organização na qual participa são importantes, embora não decisivos para a incorporação de uma nova concepção de mundo por parte das massas populares (DURIGUETTO, p. 2014, 279).

A formação desta nova concepção mundo por parte das massas populares nos aproxima do entendimento da especificidade do trabalho educativo dentro uma formação cuja produção do saber contemple as demandas das classes que vivem do trabalho. Nesse sentido, a natureza da atividade intelectual do professor porta a possibilidade da construção de uma contra hegemonia na elaboração de um projeto político emancipador como podemos depreender na fala de Duriguetto (2014):

⁹ Este movimento de retirada dessa natureza da pós-graduação surge no discurso daquele que defendem um ensino voltado ao mercado, de natureza mais profissionalizante. Este movimento está destacado na hipótese desta pesquisa.

Para os intelectuais orgânicos vinculados a um projeto societário emancipador das classes subalternas, a função da construção de uma contra-hegemonia tanto está na ação desenvolvida nos processos de formação de uma consciência crítica que supere o senso comum (função que é própria do conjunto dos intelectuais), quanto nas ações que vinculam os conteúdos de um senso comum em vias de superação, de elementos corporativos presentes na ação e luta política, a projetos de classe. Referimo-nos aqui, especialmente, à passagem do elemento econômico-corporativo ao ético-político, que, em termos marxianos, seria a passagem da classe em si à classe para si. Gramsci atribuiu essa função ao partido político, instância organizativa particular de atuação dos intelectuais na defesa de um projeto político de classe emancipador (DURIGUETTO, p. 2014, 279).

Partindo dessas breves considerações, podemos compreender os porquês das constantes tentativas de empobrecimento e pauperização da formação intelectual dos professores presentes nas políticas públicas de formação docente em escala mundial e nacional em tempos de políticas neoliberais.

Aproximamo-nos de outra categoria que contempla o objeto desta tese que é a função social da educação. Para a elaboração desta categoria, resgatamos em Mézaros (2008) o conceito de educação para assegurar o desenvolvimento da consciência histórico-crítica.. É focal destacar que a referida temática abriria um leque de análises bem extenso, desta forma optou-se pelo o recorte na discussão do autor supracitado justamente por este representar a concepção que esta tese desenha sobre a função social da educação em perspectiva materialista histórica em contraposição ao movimento conservador de formação humana representada pelos ideais do capital. Segundo o autor, o papel da educação não pode ser associado a um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo, afastando-se radicalmente das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. Sendo compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais defendidos no passado mais remoto:

Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro. Não apenas Paracelso no século XVI, mas também Goethe e Schiller no final do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX ainda acreditavam em um ideal educacional que poderia orientar e enriquecer humanamente os indivíduos ao longo de toda a sua vida. Ao contrário, a segunda metade do século XIX já foi marcada pelo triunfo do *utilitarismo*¹⁰ e o século XX capitulou sem

¹⁰ Grifo do autor.

reservas também no campo educacional às concepções mais estreitas de “racionalidade instrumental”. Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma de “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias. (MÉSZAROS, 2008, p. 79-80).

Ao apontar esse movimento o autor identifica que a busca pelo desenvolvimento caminhou em consonância com a doutrinação da maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como: “a *ordem natural*¹¹ inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da “objetividade científica” e da “neutralidade de valor”” (MÉSZAROS, 2008, p. 80). Esse movimento de naturalização da ordem capitalista e de seus imperativos tem se condensado na educação contemporânea de forma complexa e segue dominado por um ethos capitalista que se aproveita de todas as formas de lucro da “mercadoria educacional”¹². A educação se transformou em uma mercadoria altamente valiosa e lucrativa em um período histórico cuja predominância do capital comércio de dinheiro ganhou, ainda mais, terreno, agora materializado em políticas de incentivos aos subsídios públicos para custear a educação privada (exemplos contemporâneos: FIES e PROUNI).

Mészáros adensa a análise de um sistema educacional que ao longo da história foi “*embebido nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural” (MÉSZAROS, 2008, p. 82). Dessa forma, a sociedade capitalista foi doutrinando permanentemente a uma crença de absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais criando uma “*falsa consciência* capitalista, plenamente complementada pela doutrinação ubíqua exercida de modo mais ou menos espontâneo sobre os indivíduos em sua vida cotidiana, pela sociedade de mercadorias” (MÉSZAROS, 2008, p. 84). Essa construção ideológica se faz por dentro da educação pensada para a reprodução do ethos do grande capital. O autor mostrou historicamente a origem e o aprofundamento desse movimento. E, justamente, vivemos um novo ciclo do capital monetário, onde novos discursos trazem semânticas que inalteram a lógica estrutural desse ethos capitalista.

Para o autor, a concepção socialista de educação é qualitativamente diferente dos ideais mais nobres da burguesia ilustrada, formulados na fase ascendente do capitalismo. Segundo Mézaros (2008), essas concepções sofriam os limites: “impostos sobre seus

¹¹ Grifo do autor.

¹² Análise adensada pela autora da tese.

criadores pelo fato de se identificarem com o *ponto de vista do capital*, ainda que assumissem uma postura crítica diante dos excessos da nova ordem emergente” (MÉSZAROS, 2008, p. 84-85). O autor mostra que, apesar das intenções seguirem no sentido de uma educação humanizadora presente em alguns iluministas, a falta de cisão com o projeto capitalista pôs em xeque o funcionamento futuro desses ideais justamente por serem incompatíveis com o *modus operandi* do capital então em ascensão. Projetar e realizar um projeto de educação socialista significa pensar que:

O preceito ideal e prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos *sociais*, conscientes dos desafios que têm de confrontar *como indivíduos sociais*, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios. Isso é inconcebível sem o desenvolvimento de sua consciência moral. Mas a moralidade em questão não é uma imposição sobre os indivíduos particulares a partir de fora, muito menos de cima, em nome de um discurso moral destacado e abstrato de *tem de ser* [...] a moralidade da educação socialista se preocupa com a *mudança social* de longo alcance racionalmente concebida e recomendada. Seus preceitos se articulam com base na avaliação concreta das tarefas escolhidas e da parte exigida pelos indivíduos em sua determinação consciente de realizá-las. É desse modo que a educação socialista pode definir-se como o *desenvolvimento contínuo da consciência socialista* que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral em andamento em qualquer momento dado. Em outras palavras, as características definidoras da educação socialista emergem e interagem profundamente com todos os princípios orientadores relevantes do desenvolvimento socialista (MÉSZAROS, 2008, p. 89).

É nesse sentido que compreendemos a função social da educação nesta tese. Destacando o valor de uma educação unitária, engajada e humanista, compreendendo a necessidade da cisão com o ideário do grande capital, materializando um projeto educacional com desenvolvimento contínuo da consciência socialista.

A ligação intrínseca entre as categorias: particularidade da pós-graduação, público x privado e utilitarismo serão condensados em aspectos estruturantes que as aproximam¹³. Saviani (2000) nos ajuda a compreender a especificidade da pós-graduação no Brasil. Para o autor a pós-graduação *stricto sensu* está pensada para a formação de pesquisadores, sendo essa a sua particularidade central que a distingue das outras modalidades formativas:

¹³ A opção por condensar três categorias robustas se deve a exiguidade temporal e à possibilidade de compreensão integrada das temáticas cuja análise possui um quantitativo considerável de categorias para o aprofundamento do objeto em questão.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade (SAVIANI, 2000, p. 3).

Ao elaborar uma análise da modalidade em uma perspectiva histórica, o autor resgata elementos da constituição da pós-graduação no Brasil¹⁴ e corrobora para o entendimento da especificidade de uma modalidade que, na atualidade, segundo Kuenzer e Moraes (2005) tem vivenciado um “*reco na teoria*”¹⁵, principalmente na área de educação. Esse pragmatismo se aproxima muito das correntes utilitaristas que têm adentrado o campo de produção do conhecimento científico:

Um dos aspectos que chamaram nossa atenção nos últimos anos é o movimento de “reco da teoria” na área de educação, mas também nas demais ciências humanas e sociais (Moraes, 2001; 2003). Vimos alertando para o fato de que a celebração do “fim da teoria” associa-se a certa utopia educacional que se evidencia nos critérios que norteiam a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, a elaboração de currículos, a organização escolar, a definição de parâmetros da pós-graduação. A utopia, praticista e pragmática (Moraes, 2001; 2003), considera suficiente o “saber fazer”. Nesse contexto, o esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva. Dito de outro modo, trata-se de uma disposição que nivela o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico e do imediato. Nessas circunstâncias, a pesquisa educacional é tolhida em sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1952).

Esse movimento que se intensifica nos documentos e discursos destinados à pós-graduação ressignifica toda a dinâmica de construção do conhecimento no campo acadêmico e corrobora para a mercantilização da educação de forma ampliada, visto que a natureza da produção de conhecimento, própria do campo científico, se redefine para o atendimento às demandas específicas da realidade imediata. Este movimento apresenta-se de forma expressiva na visão neoliberal, que concebe a escola¹⁶ a partir de seu papel econômico e mercadológico:

¹⁴ Os elementos relativos ao surgimento e consolidação da pós-graduação serão aprofundados no próximo capítulo.

¹⁵ Termo usado pela autora.

¹⁶ Escola aqui compreendida como instituição de forma ampliada que abarca todas as modalidades e níveis educacionais.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo atendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. À afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço de interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, acredita-se, está ligada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas (LAVAL, 2004, p. XII).

Em uma observação atenciosa sobre as análises de Kuenzer e Moraes (2005) e Laval (2004) depreendemos a complementaridade dos recortes que corroboram para o entendimento de um complexo fenômeno que no campo da produção científica e acadêmica se atrela ao pragmatismo e, no campo econômico, assume uma dimensão utilitarista, que segundo Laval (2004) possui suas especificidades:

A concepção dominante da educação tem uma dupla dimensão: é ao mesmo tempo utilitarista segundo a ideia de que ela dá ao saber, e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento de bem-estar econômico é porque o conhecimento é visto como uma ferramenta que serve um interesse individual ou uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece só existir para fornecer às empresas o capital humano que essas necessitam. Mas é, de modo complementar liberal pelo lugar que dá ao mercado educativo. Se o conhecimento é primeiramente, mesmo essencialmente, um recurso privado que engendra rendas mais importantes e proporciona posições sociais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educativa deve ser regida por uma relação do tipo mercantil ou deve ao menos imitar o modelo do mercado (LAVAL, 2004, p. XII).

Essas especificidades nos ajudam a compreender que as reformas liberais da educação têm sido guiadas pelo crescente papel do saber na atividade econômica em escala mundial, sendo orientadas para os objetivos de competitividade, para a formação de capital humano e gestão da pobreza, o que contribui para a distorção da natureza emancipadora da educação, reiterada pelo ethos neoliberal. Essa sujeição da função social da educação a uma racionalidade econômica tem em si uma semântica utilitarista ressignificada através de uma dupla transformação, que segundo Laval (2004):

Tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista: por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial; por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção

e na venda dos bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, acompanhadas pela maior parte dos governos de países desenvolvidos, que propulsionaram essa concepção da escola, fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos [...] As apostas estratégicas da “massa cinzenta” ou dos recursos humanos se tornaram cada vez mais importantes na competição entre empresas transnacionais e economias nacionais. Se acreditarmos nos peritos internacionais solicitados pela OCDE, nós entramos em um novo modelo educativo. (LAVAL, 2004, p. 03-04).

A educação pensada a partir dessa lógica utilitarista não se fez de forma etérea, Laval (2004) corrobora nesse entendimento ao analisar as mutações recentes no capitalismo e a construção dessa concepção utilitarista de educação pelo capital. Pensar brevemente sobre a construção da pauta neoliberal nos ajuda a compreender o movimento mais recente que se institui em torno da relação público x privado. O ideário neoliberal ganhou hegemonia a partir dos anos 90, segundo Anderson (2000) o paradigma nasceu depois da Segunda Guerra Mundial, na Região da Europa e da América do Norte. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista de bem-estar, tratando-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal a liberdade, não somente econômica, mas também política.

A partir da crise do padrão de regulação capitalista ocorrido em meados dos anos 70, há uma reestruturação no capitalismo internacional, visto que a crise econômica afetou a estabilidade financeira e pôs em xeque toda a estrutura social constituída no Welfare State (ou Estado de Bem Estar Social). É neste contexto que os pensadores neoliberais buscam legitimar suas proposições como uma alternativa a crise econômica e propõem uma série de ajustes estruturais no que se refere à economia, política e principalmente às políticas sociais. Na perspectiva destes pensadores, a crise emergiu porque o Estado teria inflado suas atribuições. Esta argumentação contribui essencialmente para a ideia de que o Estado deveria restringir ao máximo sua intervenção na economia e nos setores sociais, assim o Estado de Bem Estar-Social deveria ser substituído pelo Estado Mínimo (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999).

As políticas neoliberais, inicialmente, propõem a instituição do Estado Mínimo e a desregulamentação da economia, principalmente, em relação aos gastos sociais públicos, mas não para a presença do fundo público enquanto financiador do capital (RAICHELLIS, 2000). Singer (1995) postula que a crítica neoliberal aos serviços sociais do Estado foi centralizada em quatro questões: paternalismo, ineficiência, corporativismo e reforma do ensino público. Para os neoliberais, o paternalismo do Estado ocorreu através de serviços sociais como auxílio

aos desempregados, às mães solteiras e às famílias numerosas estimulando os beneficiários a reiterarem comportamentos que os levaram a estas condições. Outro fator criticado refere-se à ineficiência dos aparelhos de serviços sociais públicos que apresentariam quase sempre excesso de empregados e desperdícios de recursos. Para estes críticos, há um corporativismo em que os profissionais dos serviços sociais do Estado têm interesse na ampliação dos aparelhos em que atuam e por isso se unem às clientelas desses serviços para pressionarem o poder público com o objetivo de aumentar tais serviços e as dotações orçamentárias que os sustentam. E por fim, defendem a reformulação da rede escolar adequando-a as leis de mercado e sintonizando seus fins com a formação de competidores que objetivam ganhar o jogo concorrencial.

Draibe (1993) expõe que as políticas sociais, no neoliberalismo tiveram alterações nas suas prioridades, assumindo contornos diferenciados, incluindo na pauta: a descentralização, a focalização e a privatização¹⁷. É nesse cenário de mundialização do capitalismo e de agudização das mazelas sociais que a função social da educação foi recolocada no cerne das políticas de combate à pobreza e de desenvolvimento, tendo como protagonista a sociedade civil cerceada por uma lógica que segundo Motta (2012):

As orientações do Banco Mundial respaldadas por outros órgãos multilaterais mantêm o foco na educação, sustentando a tese de gerar capital humano, de acordo com o eixo dos princípios da contrarreforma do Estado: flexibilidade, desregulamentação e descentralização. Na última virada do século, como visto, a fim de se realizar uma alegada consolidação de uma sociedade solidária, à educação foi atribuída outra função: a de gerar capital social para consolidação de uma sociedade solidária às camadas mais pobres da população, compondo as orientações de estabilização política para o desenvolvimento sustentável (MOTTA, 2012, p. 285).

Para a autora, a educação exerce um papel estratégico nesse contexto em que os investimentos destinados à área servem para transmitir mensagens culturais e, simultaneamente, construir coesão social. Entre as muitas formas assumidas no processo de operacionalização e materialização desse ethos neoliberal (mundialização do capitalismo), verificamos a ressignificação da relação público x privado como uma demanda orientada

¹⁷ Segundo Draibe (1993) Nos momentos iniciais da crise, o redirecionamento da política social quase se resumia às propostas de corte do gasto social, à desativação dos programas, à efetiva redução do papel do Estado nesse campo. Com muita pouca sofisticação e quase nula reflexão, além de repetir argumentos gerais de Friedman, as proposições no campo social foram basicamente aquelas que inspiraram os governos Thatcher e Reagan: as tentativas de desestabilização dos Pilares do Welfare State, reduzindo a universalidade e os graus de cobertura de muitos programas sociais, “assistencializando” - isto é retirando do campo dos direitos sociais – muitos dos benefícios e, quando puderam, privatizando a produção, a distribuição ou ambas as formas públicas de provisão dos serviços sociais. Na base de tal “redirecionamento” estava à vontade de quebrar a espinha dorsal dos sindicatos dos movimentos organizados da sociedade. (DRAIBE, 1993, p. 16).

pelos organismos internacionais e, no caso brasileiro, o corolário desse processo aconteceu por meio da Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituiu as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A liberalização dos serviços privados por dentro dos setores públicos estatais abre as portas para uma nova racionalidade entre as esferas pública e privada, onde novas relações entre as estatais e os setores mercantis vão se estabelecendo. Esta nova configuração é sintetizada por Sguissardi (2005):

A grande arma da estratégia neoliberal, segundo Sade, foi transformar um campo de disputa hegemônica, hoje “hegemonizado pelos interesses privados” (o estatal), num simples polo de contraposição com o privado, que, por sua vez, não se constitui em exclusiva esfera dos indivíduos, mas também dos interesses mercantis, como tantas operações de privatização muito recentes, chamadas de desestatização, teriam demonstrado. A “universalização dos direitos”, conclui Sader, compõe a verdadeira essência do público, enquanto a “mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura” (Sader, 2003, p. 3), corresponde à essência do mercado ou do privado/mercantil. As políticas públicas passam, no Brasil e no exterior, por um processo de mercantilização ancorado na privatização/mercantilização do espaço público e sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta autonomia ou real heteronomia do mercado, hoje coordenado por organismos multilaterais a agirem em toda a extensão do planeta (SGUISSARDI, 2005, p.16).

A mercantilização ancorada na privatização do espaço público avança em todos os setores educacionais. Este movimento é notado em todas as etapas da educação brasileira, tem abrangido da Educação Básica ao Ensino Superior, incluindo a pós-graduação. No ensino superior, este movimento foi analisado por Leher em sua pesquisa CNPq: “O controle da educação superior privada pelos fundos de investimentos: uma mercantilização de novo tipo”. O autor aprofunda a monopolização sob a predominância financeira da educação superior como expressão da heteronomia cultural (LEHER, 2018, p. 11). Vivenciamos na década atual a massificação de um processo, onde a queda de investimentos públicos nas universidades públicas, no ensino superior público estatal, tem ocorrido simultaneamente ao processo de financeirização da educação superior privada, via custeamento e indução estatal, desta forma o desafio imposto aos que defendem a educação pública, gratuita e estatal tem aumentado e apresentado especificidades que impõem esforços teóricos robustos. Pensar a materialidade e os desdobramentos dessa relação de novo tipo entre o público e o privado mercantil, especificamente na pós-graduação em educação tem sido um desafio gigante, que não será esgotado nas categorias apresentadas nessa tese. Entendendo as limitações temporais e

históricas, o curso da pesquisa sistematizou as pistas para a produção de possíveis análises, entre tantas outras possibilidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos desta pesquisa foram os mais desafiantes vivenciados ao longo deste processo de doutoramento. A apreensão do real não é uma tarefa simples e todo pesquisador tem ciência da complexidade e dos perigos que surgem em meio ao processo de construção da pesquisa. Para compreender uma modalidade formativa relativamente nova e analisa-la a partir das tessituras teóricas pensadas ao longo deste trabalho, tornou-se relevante a utilização de uma opção metodológica que utilizasse elementos da análise quantitativa, compreendendo-os a partir de uma abordagem qualitativa. Tal opção foi sendo definida na medida em que os dados sobre o crescimento dos mestrados profissionais, em geral, e dos mestrados em educação, em específico, apresentaram um salto vertiginoso nas últimas duas décadas. Ao extrairmos e analisarmos os dados de crescimento da modalidade no atual PNPG (2011-2020), observando os anos de 1998 e 2010, depreendemos um expressivo crescimento no quantitativo de cursos, de alunos e matrículas no período, de 27 programas em 1998, chegamos a 356 programas em 2010. De 862 alunos matriculados em 1999 atingimos 10.135 alunos em 2009. A suntuosidade por trás desse crescimento evidenciou a necessidade de um levantamento e de uma análise quantitativa nesta pesquisa para enriquecer a base empírica deste estudo.

Compreendemos a necessidade de avançar para além dos dados secundários dispostos nos documentos oficiais analisados, percebemos que a utilização dos metadados da pós-graduação, disponibilizados no portal CAPES (extraídos da base Sucupira), referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017 ajudariam na caracterização sobre os dados específicos desses cursos. Tais metadados fazem parte do Sistema de Disseminação de informações da CAPES (SDI) e estão dispostos de forma bruta no portal da CAPES, em formato CSV. Para a conversão desses metadados em tabelas passíveis de leituras e análises foi necessário a utilização de um programa específico: o Software de Análise Preditiva (SPSS) da IBM, que contribuiu no cruzamento de informações e na leitura analítica das variáveis dos cursos de pós-graduação realizadas ao longo da pesquisa. As categorias dispostas de forma bruta nos metadados evidenciam uma gama de informações que ajudam a: mapear a dependência administrativa dos cursos, as áreas de conhecimento ao qual estão ligados, os municípios de localização, os conceitos de avaliação, entre outros pontos que favorecem diferentes análises por dentro do software. A partir dessas análises, podemos categorizar a expansão dos mesmos

considerando as relações público x privado, a regionalização dos cursos, a avaliação dos mesmos, entre outras possibilidades que emergiram a partir destes metadados. A leitura e a análise da evolução desses programas, a partir das categorias dispostas nos dados, corroboram para a compreensão da materialidade e evolução de uma política recente e cujas interpretações possíveis ainda são um desafio, considerando a contemporaneidade do objeto.

A apresentação e análise de portarias normativas, diretrizes e documentos do MEC e CAPES ajudaram na triangulação dos dados desta pesquisa, complementando o mapeamento, análise e categorização em questão. Alguns documentos destacados são: as Diretrizes e Parâmetros de Avaliação de Propostas de Cursos Novos de Mestrado Profissional (2005); Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES; Documento do MEC e CAPES contendo as orientações para apresentação de propostas de cursos novos (2016); Portaria Normativa 131, de 28 de junho de 2017, que dispõe sobre os mestrados e doutorados profissionais, entre outros que estão sendo inseridos.

Uma síntese inicial da pesquisa¹⁸ feita em 2014 sobre os indicadores dos mestrados profissionais pôde ser encontrada na reportagem do Portal Brasil, no período, a CAPES recomendava 574 opções de cursos de MP em todas as áreas no Brasil. Os dados de crescimento eram surpreendentes: “Ainda em 1999, haviam apenas quatro cursos, já em 2003 o País oferecia 62 opções de cursos de mestrados profissionais. Em 2007, o número chegou a 184, e em 2011 foram criados 338 novos cursos”. Quando os comparamos aos dados mais recentes da Plataforma Sucupira (2018), obtemos 707 cursos de mestrados profissionais no país, destes 252 são cursos de pós-graduação em educação (mestrados e doutorados), onde 46 se enquadram na categoria de mestrados profissionais na área de educação. Examinando os dados da CAPES de 20 dezembro de 2017 (2018) dos, até então, 42 programas de mestrados profissionais em educação existentes no período, 18 se enquadravam na avaliação com nota 3, enquanto 24 apresentaram nota 4 e nenhum constava com nota 5 na avaliação da Instituição. Ao compararmos com os dados GEOCAPES de 2014, observamos que no período tínhamos 225 cursos de pós-graduação em educação (mestrados e doutorados) no país, dos quais 33 se enquadravam na categoria de mestrados profissionais em educação. Destes 33 programas, 30 se enquadravam na avaliação com nota 3, 2 possuíam nota 4 e somente um apresentou avaliação de nível 5. Percebemos que além do crescimento da modalidade formativa, houve uma ascensão nas notas dos cursos existentes, porém mantendo-se no padrão avaliativo entre

¹⁸ Dados levantados para o projeto de inserção no doutorado realizados em 2014.

3 e 4. Desta forma, podemos depreender uma curvatura crescente nos cursos de MP no Brasil que parece acompanhar o crescimento apontado nos dados do atual PNPG sobre o ciclo 1998-2010.

A interpretação metodológica adotada segue a perspectiva materialista histórica, construída por meio das categorias¹⁹ que objetivam uma análise crítica, através do tratamento ético-político das informações, buscando pôr em evidencia a indissociabilidade das dimensões científico tecnológica e político-ideológica no estudo das determinações da natureza e da direção das políticas de formação para o trabalho sob o capitalismo²⁰, dispondo a base qualitativa desta pesquisa. Os documentos analisados, também, seguem uma base de análise discursiva no que tange ao direcionamento legal das políticas adotadas. Portanto, para a realização da pesquisa empírica foram mapeados e analisados os dados desses cursos dispostos através do Portal CAPES, assim como dos dados extraídos do PNPG e nos documentos dos fóruns destinados ao setor.

Ao dar visibilidade aos mestrados profissionais e buscar compreendê-los como modalidade que têm crescido, especialmente no cenário acadêmico nacional poderemos compreender e dar sentido ao invisível que, muitas vezes, assim se forjou pelo excesso de visibilidade nos discursos oficiais e, ainda, descobrir elementos que na hipótese inicial pareciam ser centrais, mas no decorrer da pesquisa foram revelando novas questões. A apreensão desse movimento não se esgotará nessa pesquisa, mas aqui buscará dentro das muitas e possíveis análises algumas entrelinhas que precisam ser conhecidas academicamente.

O Sistema de Disseminação de informações da CAPES (SDI) o qual disponibiliza os metadados sobre a pós-graduação brasileira está inserido na política de Plano de Dados Abertos (PDA), inscrita pelo Decreto nº 8.777/2016 que instituiu a política em âmbito federal. O Plano tem durabilidade trienal, sua última versão na web remete ao ano de 2017, dispondo: os dados de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; de acesso e divulgação da produção científica; os dados de investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; de promoção da cooperação científica internacional; informações sobre indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. O documento destaca que a partir do ano de 2018 será revisado anualmente em busca da ampliação do escopo informacional sobre a modalidade (CAPES, 2017).

Ao discutir sobre os requisitos mínimos para a garantia de qualidade, o Plano expõe os fluxos necessários para a difusão da informação a que se propõe e disponibiliza um

¹⁹ Referimo-nos as categorias apresentadas no item anterior.

²⁰ Reiteramos aqui os elementos já citados em discussão anterior nesta introdução.

cronograma de ações rumo à liberalização crescente dos dados da CAPES sobre o amplo espectro de elementos que qualificam a educação brasileira. O sentido desta abertura informacional segundo a CAPES incide na necessidade de publicização dos dados acerca da pós-graduação *stricto sensu* em território nacional:

As informações sobre programas de pós-graduação *stricto sensu* têm como principal intuito fornecer subsídios para a avaliação da qualidade dos programas, sendo também utilizadas para a construção de um acervo de informações consolidadas sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG disponibilizado para a sociedade. Elas são coletadas pelos sistemas de informações da Capes, e, desde 2013 via Plataforma Sucupira. O conjunto de informações coletadas sobre programas reúne os dados sobre sua localização, a instituição de ensino superior a que estão vinculadas, bem como sobre as características individuais dos mesmos (CAPES, 2016, p.2).

A empiria, entretanto, contradiz o discurso do PDA acerca da qualidade informacional, na medida em que observamos uma série de carências ao analisarmos os metadados disponibilizados no portal CAPES. Os metadados apresentaram problemas no processo de importação para o software SPSS. Várias atividades, praticamente artesanais, foram realizadas na tentativa de padronização e ajuste das variáveis. Obviamente, a preocupação em evitar manipulações indevidas perpassou todo o tratamento dos dados. Todavia, na tentativa de ajustar as variáveis, algumas informações se perdiam, eram omitidas pelo sistema ou ainda conflitavam devido ao não reconhecimento das ações de ajuste no processo de sucessivas correções. Desta forma, foram realizados vários processos de importação dos bancos virgens direto do site da CAPES na tentativa de compreender as causas dos erros em alguns casos dentro daqueles metadados. Os sucessivos ajustes nas análises, na tentativa de transpor metodologicamente para o leitor os processos com fidedignidade das etapas, impôs um dispêndio maior de tempo nos processos da pesquisa.

Outro desafio foi justamente obter de forma mais precisa as informações sobre algumas características importantes desses cursos, que pudessem corroborar no entendimento sobre questões mais específicas acerca da expansão e financiamento. Os desafios metodológicos impuseram alguns entraves que parecem silenciar questões que se colocam nos objetivos dessa pesquisa, mas a falta, também, traz a possibilidade sobre outras questões de natureza analítica e ratificam a importância da temática desenvolvida ao longo do estudo.

Este estudo, além deste capítulo introdutório, está constituído por mais três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo abordamos o surgimento da pós-graduação no Brasil, acompanhado de uma necessária compreensão histórica acerca da constituição do

campo e de seus balizamentos legais. Analisamos os cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, onde destacam-se as demandas científicas de cada momento histórico, as ênfases dadas à ciência e à produção acadêmica e desenvolvemos um tópico sobre a avaliação da pós-graduação no país. No segundo capítulo é caracterizado o debate sobre a criação dos mestrados profissionais no Brasil, através da exposição e análise dos documentos legais de composição, regulação e estruturação da modalidade. Neste capítulo, também, foram analisados os metadados da CAPES sobre a pós-graduação brasileira dos anos de 2016 e 2017. Buscamos corroborar no sentido de compreensão da materialidade da área, possibilitando um entendimento amplo dos dados da pós-graduação e, especificamente, com ênfase nos cursos de mestrados profissionais, analisando também os dados dos documentos oficiais. Este capítulo, também, contempla as diretrizes legais relacionadas à pós-graduação brasileira e situa os fóruns de representatividade do setor, dados sobre financiamento e avaliação da modalidade. O terceiro capítulo evidencia e analisa os movimentos que induziram a expansão dos mestrados profissionais a partir do PNE, analisa as metas 13 e 14 do Plano, apresenta os mestrados profissionais na área de ensino e educação, aprofundando dados sobre essas duas áreas. E o último capítulo analisa a expansão dos mestrados profissionais, em geral, e da modalidade ligada à educação e ao ensino a partir de tessituras particularizadas pela autora da tese em diálogo com as questões sinalizadas neste capítulo introdutório.

CAPÍTULO 1: A CONSTITUIÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo resgata alguns elementos axiais que envolvem o surgimento da pós-graduação no Brasil acompanhado de uma necessária compreensão histórica acerca da constituição do campo e de seus balizamentos legais. No presente capítulo, também, são analisados os Planos Nacionais de Pós-Graduação, onde se destacam as demandas científicas de cada momento histórico e as ênfases dadas à ciência e à produção acadêmica em cada documento. A opção por esse itinerário legal emergiu da necessidade de situar historicamente o objeto dessa tese cuja compreensão não desloca o binômio entre normatização legal do campo como um produto das demandas de uma sociedade determinada historicamente por relações sociais de produção, que impactam em demandas específicas de formação para atendimento das necessidades dessa sociedade.

Segundo Fávero (2000, apud Cury 2005) o primeiro marco específico do itinerário da pós-graduação no Brasil remete a década de 1930 quando o então Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, Francisco Campos, por meio do Decreto nº19.851 impunha:

[...] a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” (art. 1o) como finalidade do ensino universitário. Esse decreto institucionaliza também cursos de aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos. No art. 32 diz-se que “nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências”. O decreto também previa um Museu Social (art. 110) como lugar congregador de informação e de pesquisas voltadas para os problemas nacionais. O título de doutor, expresso no art. 90, devia se apoiar em uma tese, do que resultaria tanto a expedição de um diploma quanto a assinalação de uma dignidade honorífica (p. 51-83) (CURY, 2005, p.7-8).

Na mesma década, a Universidade Federal de Minas Gerais (atual UFMG) criou o doutorado em direito. Segundo Cury, no Manifesto da Fundação da Escola de Sociologia e Política da Escola de São Paulo em 1933, criticava-se a lacuna numa formação de quadros que atendessem a formação de elites intelectuais sábias e poderosamente construídas. A Instituição se propôs a contratar professores estrangeiros altamente qualificados para formar quadros internos.

Em um salto temporal o autor remete ao Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, que criou a Universidade do Brasil (atual UFRJ), cujo artigo 71 reconhece a existência dos cursos de pós-graduação cuja finalidade destinava-se à especialização profissional, deixando

os cursos de doutorado a critério do regime da universidade. Em 1949, com a criação do atual CNPQ (há época intitulado de Conselho Nacional de Pesquisa), através da Lei 1.310/51, é incentivada a formação científica e tecnológica por meio de cursos especializados com cooperação estrangeira. Nos anos 50 e 60 a cobrança pela formação de cientistas no país aumentou e um convênio com o governo norte-americano viabilizou-se convênios entre universidades, segundo o autor, muitos estudantes foram para os EUA fazer cursos de mestrado e doutorado, enquanto professores norte-americanos vieram desenvolver programas de pós-graduação (CURY, 2005). O autor destaca a criação da CAPES:

Em 1951, decola a iniciativa de Anísio Teixeira, criando, junto ao Ministério da Educação e Saúde, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo decreto nº 29.741, de 11/6/ 1951,3 assinado por Getúlio Vargas e Simões Filho. A CAPES, até hoje, dá grande suporte às instituições formadoras de docentes e de pesquisadores. Apesar disso, antes da consolidação das universidades públicas federais e estaduais, nos anos de 1950 e de 1960, segundo Beiguelman (1997, p. 34): Eram poucas as universidades brasileiras onde era possível a realização de estudos de pós-graduação, além do que, nessa época, a pós-graduação brasileira, por seguir o modelo francês antigo, visava apenas ao título de Doutor. Não havia o Mestrado entre nós, e o título de Doutor, alcançado de modo exageradamente artesanal, era ostentado por um número muito reduzido de pessoas (CURY, 2005, p.9).

O autor complementa sua análise destacando a importância que a Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, assumiu ao criar a Universidade de Brasília (UnB), onde a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional. Com a posterior regulamentação da CAPES, regulamenta-se a concessão de bolsas a graduados para estudos no Brasil e no exterior.

A partir das contribuições do autor, podemos depreender analiticamente que as iniciativas em relação à pós-graduação no país não se apresentavam de forma unívoca até meados dos anos de 1960. Apresentavam-se como escolhas independentes, conforme demandas específicas ainda situadas em planos institucionais isolados. A transformação da modalidade em política de Estado será organizada a partir da segunda metade da supracitada década, onde encontraremos no âmbito legal um marco na regulamentação da área.

Desta forma, podemos considerar que a Pós-Graduação no Brasil tem sua regulamentação oficial no Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65, conhecido como Parecer Sucupira, sobrenome de seu relator, o então Ministro da Educação e Cultura, Newton Lins Buarque Sucupira²¹. O Parecer justifica a necessidade de definir a pós-graduação, e de

²¹ Newton Lins Buarque Sucupira foi um filósofo, advogado e professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi secretário de Educação Superior do Ministério da Educação e

propor uma regulamentação, através da elucidação da natureza e dos objetivos destes cursos. Segundo consta na análise introdutória, esses cursos necessitavam de uma padronização via legislação justamente para evitar a pluralidade de formatos que estavam assumindo na materialidade:

A iniciativa do Sr. Ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão de que trata o artigo citado. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal “está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes.” Ressalta, ainda, que além da maneira equívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, “serve-se desses termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados”. Daí concluir que “tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária”. Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização (BRASIL/CAPES, 1965, s/p.).

O Parecer propõe a organização da pós-graduação nos moldes da sistemática norte-americana, onde a formação dos pesquisadores e docentes para os cursos superiores deveriam se fazer em dois ciclos sucessivos, equivalente ao de máster e ao de doctor, fixando o Conselho Nacional de Educação: “as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas” (BRASIL/CAPES, 1965, s/p).

O Parecer ainda sugere que tais cursos estejam vinculados às universidades e nos casos onde os estabelecimentos isolados desejassem oferecê-los, que ocorressem com a prévia autorização do Conselho como órgão regulamentador.

O Parecer Sucupira resgata alguns elementos sobre a história da pós-graduação, destacando que a modalidade norte americana de organização da pós-graduação pode ser considerada como produto da influência germânica. Seria a pós-graduação a instância de formação dos profissionais que se dedicariam à pesquisa científica e tecnológica. A pós-graduação surge como lócus de promoção da alta cultura e onde se treinariam os docentes universitários. Em sua análise, o autor destaca, também, os elementos da pós-graduação francesa e analisa que a tendência nos países onde essa modalidade se instituiu revelam a

Cultura e membro do Conselho Nacional de Educação. Ao redigir o Parecer 977/65 cuja finalidade fora a regulamentação da pós-graduação no país, Sucupira ficou conhecido como o “pai” da modalidade no país. (Fonte: BOMENY, Helena. Newton Sucupira e os rumos da educação superior).

necessidade da formação elevada do cientista e técnico de alto padrão através dessa modalidade formativa. Para o autor, a graduação não deve ter o padrão de formação científica o que acarretaria em mudanças na sua durabilidade, acarretando um padrão de formação antieconômico e antipedagógico, visto que nem todos fossem igualmente aptos ou estivessem interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada:

Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado (BRASIL/CAPEL, 1965, s/p.).

Ao sinalizar a necessidade da pós-graduação no Brasil, o autor ainda destaca que a quantidade destes cursos mostrava-se ínfima no período do Parecer, sendo o preparo dos nossos cientistas e especialistas feito em universidades estrangeiras. Assim, o autor destaca uma das questões centrais ao Parecer em questão, ao reivindicar que a pós-graduação deveria ser ampliada no país para a formação dos cientistas e tecnólogos, sobretudo para acompanhar o crescimento da indústria no país, onde a necessidade de profissionais capazes de criar, desenvolver novas técnicas e processos revela-se focal ao lócus da formação pós-graduada, atrelando essa modalidade à finalidade de centro criador de ciência e cultura para o desenvolvimento de uma determinada área, a industrial.

Ao pensar a pós-graduação com essa natureza pragmática, o Parecer já sinaliza uma formação com a finalidade profissionalizante, inclusive como nível de treinamento adequado do professor universitário. Quando analisamos essa questão considerando a constituição do campo acadêmico educacional no país entendemos que a formação da pós-graduação stricto sensu em educação trilhou uma perspectiva com a consolidação da área acadêmica e não profissional como propunha o Parecer Sucupira (LEHER, 2011, mimeo):

Essas rápidas pontuações, embora aparentemente óbvias, são necessárias para a memória coletiva da área, frente ao processo de desmoralização da pós-graduação em educação no Brasil e, em particular, do mestrado. É como se estivéssemos voltando a 1965, quando o projeto educacional da ditadura civil-militar estava sendo edificado em suas bases, para refazer o percurso da pós-graduação em educação, mas agora em favor de sua vertente profissional. O “Parecer Sucupira” (CFE/ C.E.Su nº 977/65) que regulamentou a pós-graduação, imbuído pela ideia da racionalização inspirada no modelo empresarial, propugnava uma regulamentação que “evitasse estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial a toda pós-graduação”. Sucupira salientava ainda que, tanto no

caso do doutorado como do mestrado, “é comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais”. Conforme o Editor da R.B.E.P., Fernando Spagnolo, a Portaria nº 47/95 que possibilita os mestrados profissionais, está inspirada e busca aplicar em toda a sua abrangência o Parecer Sucupira.

Ao definir as características dos cursos de mestrado e doutorado no país, o Parecer Sucupira além de sinalizar a natureza profissionalizante da modalidade, propunha a flexibilidade nos modelos e formatos, incluindo a heterogeneidade, que no caso dos mestrados em educação não se consolidou com esse viés.

O Parecer Sucupira traz de forma latente uma discussão sobre o modelo formativo que se desenhava para a pós-graduação naquele momento histórico. E, não obstante, essa discussão cruzava a discussão acerca do próprio modelo de ensino superior que se desenhava no país. Sucupira vislumbrava no formato norte americano o horizonte do seu projeto de pós-graduação. E ao apostar nesse modelo compreendia o legado germânico subjacente a essa proposta formativa, também, resgatava elementos da universidade francesa. Para compreendermos essa discussão é axial resgatar uma discussão sobre os modelos de universidade e o ensino brasileiro. Cunha (1988) ao aprofundar essa temática revela elementos importantes para a compreensão da universidade e do próprio campo acadêmico.

O autor destaca que ao analisar a gênese da reforma universitária brasileira de 1968 desatou alguns nós ao encontrar diferentes influências se cruzando no modelo universitário brasileiro. Do modelo francês, Cunha resgata o papel que a reforma napoleônica imprimiu ao ensino superior em busca de superação da utilização da cultura clássica, que segundo Napoleão travava a entrada das ciências experimentais e do enciclopedismo: “Em suma, a universidade era vista como um aparelho ideológico do Ancien Régime”. (CUNHA, 1988, p.13). O autor destaca que sucessivos decretos revolucionários, incluindo o Decreto napoleônico de março de 1808, produziram mudanças estruturais no ensino superior francês:

Foram criadas a escola politécnica, a faculdade de ciências e a faculdade de letras; as escolas de medicina e de direito foram promovidas a faculdades. Essas, mais a de farmácia, foram articuladas a uma rígida regulamentação profissional. Tudo isso se justificava perfeitamente pelo positivismo difuso da burguesia francesa (*avant la lettre*), para quem a fragmentação da universidade em instituições de ensino profissional, ainda que formalmente pertencentes à universidade, resolvia ao mesmo tempo dois problemas: a demolição de um dos aparelhos de formação dos intelectuais da antiga classe dominante e a preparação dos novos intelectuais para a viabilização do bloco histórico em formação. (CUNHA, 1988, p.13-14).

Esse formato de universidade está subjacente no Parecer de Sucupira. Ao desenhar a pós-graduação, apesar de não destacar o modelo francês de universidade no escopo do documento, ao contrário, reivindicar a semelhança com o modelo germânico, podemos depreender elementos desse formato subjacente a sua proposta de forma coexistente com o modelo alemão.

Avançando em sua análise, Cunha (1988) destaca que na Alemanha o modelo universitário trilhou caminhos distintos devido a um contexto histórico. O autor destaca que a ocupação estrangeira de parte do território alemão devido a vitória napoleônica sobre a primeira coligação anti-republicana, fez com que surgissem iniciativas de transferência da importante Universidade de Halle para um local não dominado (Berlim). Essa ação teria um viés de manutenção da identidade nacional, mas criou-se em 1810 uma nova universidade com base em concepções filosóficas trazidas para um debate induzido pelo próprio Estado:

Assim, de 1802 a 1816, os maiores filósofos do idealismo alemão escreveram sobre a ideia de universidade e sua realização. Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt, produziram em poucos anos o que é, talvez, a mais densa reflexão sobre a instituição universitária, desde sua criação no século XVIII até os dias de hoje (CUNHA, 1988, p. 14).

Estes filósofos tinham em comum: “a concepção de que se tratava de realizar, na prática, a Universidade, isto é, a Ideia de Universidade” (Idem, 1988, p.14). Alguns defendiam um saber uno, outros defendiam a totalização sistemática do saber diverso. Para Cunha, conforme a adesão a uma ou outra variante, as propostas para a universidade real incidiam com marcas liberais ou autoritárias.

Cunha exemplifica a opção liberal defendida por Schleiermacher que propõe uma relação estreita entre universidade e Estado, reduzindo quase à manutenção econômica posta por este. Assim, a universidade não teria uma imposição de programas e métodos aos professores, os quais deveriam ter livre escolha por parte dos estudantes, sem tribunal. Ao exemplificar a proposição autoritária, Cunha destaca Fichte que propugnava uma universidade em que, na prática, os professores teriam o monopólio individual de uma matéria e estariam sujeitos, assim como os estudantes, a um esquema hierárquico e disciplinar rígido, controlado por instâncias de julgamento:

Para a realização de suas certezas, as propostas de Fichte orientavam-se pelos princípios de *economia* (racionalização dos meios em relação aos fins, eliminação das repetições e dos desperdícios); de utilidade (o saber não deve ser ensinado em vão, mas visar a aplicações práticas); de *estruturação do*

múltiplo (discriminação dos elementos e sua disposição uns em relação aos outros). (CUNHA, 1988, p. 15).

A Universidade de Berlim teve a orientação liberal impressa em seu modelo organizativo. Cunha ainda destaca que o modelo alemão ganhou alta cotação entre os intelectuais franceses após a vitória da Prússia sobre a França. Para os franceses, a qualidade do ensino germânico refletia-se no sucesso militar. Esse reconhecimento incidia sobre o modelo universitário, com ênfase na faculdade de filosofia, onde se cultivava o saber livre e desinteressado de aplicações práticas. Configurava-se no oposto do sistema francês, cuja política universitária estava focada exclusivamente na formação profissional, conforme fora implementado pelas medidas reformadoras de Napoleão. Para Cunha: “No Brasil, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela” (CUNHA, 1988, p. 15).

Ao historicizar os rumos do ensino superior no Brasil, Cunha destaca que o ensino superior no Brasil foi se formatando com inspiração no modelo alemão. Segundo o autor, a liderança dos liberais que não escondiam uma antiga vocação autoritária, incluindo os militares educados na escola do positivismo comteano defensores de uma ditadura “republicana”, levou cinco anos para despir a máscara liberal democrática:

Foi durante esse período que tomou forma a doutrina da reforma da universidade brasileira, expressa em dois decretos-leis e na Lei nº 5.540, de novembro de 1968. O anteprojeto desta lei foi elaborado por um grupo de trabalho do qual fizeram parte membros do Conselho Federal de Educação e professores universitários, todos versados no idealismo alemão. Esses protagonistas, dos quais destaco Newton Sucupira e Roque Maciel de Barros, tinham nos filósofos da Universidade de Berlim farto manancial de ideias cuja fonte, todavia, permaneceu oculta. Particularmente, o messianismo universitário, a limitação da autonomia universitária pelo Estado e os princípios de organização da universidade, todos de Fichte, devem ter tido papel central na reforma universitária. É preciso chamar a atenção para uma questão: se a *doutrina* da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era o norte-americano. (CUNHA, 1988, p. 17-18).

Desta forma, o objetivo parecia justamente ser o de *modernização* do ensino superior na direção de uma formatação aos moldes norte-americanos, ao menos, em certos aspectos desse modelo devidamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional (CUNHA, 1988). Os formatos que organizacionais da universidade brasileira apontavam para uma

mescla cujo empirismo anglo-saxônico se sobrepunha sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão, mesmo tendo este sido evocado em sua justificativa.

Ao fazer sua análise, Cunha destaca que a reforma do ensino superior no período não foi realizada por alguns poucos homens, mas que houve múltiplas determinações, inclusive o autor não ignorou as lutas que se opuseram ao modelo imposto pela Lei nº 5.540/68. Muitos reitores foram depostos de seus cargos, alunos e professores foram expulsos o que ratifica a complexidade que envolveu a transformação do ensino superior no Brasil no período em questão. Nas buscas pelas determinações envolvidas nesse processo, Cunha (1988) encontrou a subordinação da universidade à empresa capitalista. O autor não desvelou uma subordinação direta, imediata, de natureza financeira e administrativa, mas uma organização que afinava o modelo universitário à empresa:

Mais profundamente, a dominância - melhor diria Antônio Gramsci, hegemonia - que as práticas do “americanismo”, próprias da grande indústria, passaram a ter nela: a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da “organização racional do trabalho” e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol (CUNHA, 1988, p. 19).

As contradições desse processo não se esgotam nesse período histórico, perpassam as legislações posteriores, estando presentes em vários documentos oficiais destinados ao ensino superior brasileiro. A tendência de atrelar a modalidade ao desenvolvimento industrial e tecnológico do país estava expressa no Parecer Sucupira e permanece presente nos documentos oficiais mais recentes. Ao observarmos o atual PNPG vemos essa demanda manifesta e atualizada. A “correção” de rota para a pós-graduação segue nos pacotes destinados ao setor, na tentativa de formatos mais adequados às demandas de mercado. Desta forma, a seguir faremos uma análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação²² anteriores como forma de mostrar pela legislação oficial os itinerários formativos que foram se desenhando para essa modalidade no Brasil.

1.1 - Histórico sobre o mestrado nos PNPG's: e as políticas para a pós-graduação

A realização de um resgate histórico dos Planos Nacionais de Pós-Graduação revela-se focal nesta pesquisa, na medida em que possibilita compreender o desenvolvimento do

²² Esse tópico segue uma organização descritiva, a opção de exposição desse conteúdo foi seguir um caminho teórico e metodológico, onde o leitor perceba os elementos que estarão na análise a partir de uma perspectiva histórica e documental.

Sistema Nacional de Pós-Graduação no país, considerando as demandas específicas de cada contexto histórico. Viabiliza o resgate de dados e informações sobre a modalidade ao longo dos anos e possibilita depreender as diretrizes, estratégias e ações pensadas para o setor a partir das matrizes dos planejamentos estatais.

1.1.1 - 1º PNPG (1975-1979)

O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação começou a ser concebido em 1973 como demanda oficial dos trabalhos iniciados pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído no Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Federal, através do Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974:

A política educacional e a política científica estão representadas, no II Plano Nacional de Desenvolvimento – II PND –, através do Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC – e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT –, com os quais o presente plano está integrado do ponto de vista estratégico e operacional. Como decorrência, os distintos programas de recursos humanos de nível universitário devem ser implantados de forma adequada aos conceitos e diretrizes de planejamento, aqui expressos com a intenção de reorientar, em âmbito nacional, as atividades de pós-graduação (I PNPG, 2009, p.119).

O conjunto de análises e estratégias contidas no documento foi pensado para definir e normatizar a pós-graduação no país. O documento propunha ser referência para as medidas que deveriam ser tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante 5 anos, a partir de 1975. Para ser implantado é proposto a participação e o compromisso entre o Ministério da Educação e Cultura, os demais órgãos governamentais nas áreas de: recursos humanos, ciência e tecnologia e as instituições de ensino superior e de pesquisa, públicas e privadas. Desta forma, a ideia é instituir uma nova etapa do sistema universitário, onde as atividades da pós-graduação assumiriam estratégias de crescimento.

Ao aprovar o Plano, o Conselho Nacional de Pós Graduação propõe explicitamente algumas hipóteses de trabalho axiais para a formulação e a compreensão expressa no referido documento, a saber:

O ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si; · o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis, de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e

doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior; · a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras (I PNPG, 2009, p.120).

O documento, portanto, deixa explícito o foco que deve ser impresso à modalidade formativa supracitada no que tange ao desenvolvimento nas áreas de recursos humanos, ciência e tecnologia e à sua consolidação do ponto de vista institucional e financeiro. Os dados sobre a expansão da pós-graduação no período não são muito precisos, o documento revela que o conhecimento estatístico das dimensões do período é precário, por isso os valores apresentados são estimativas iniciais, extraídas a partir de amostras incompletas e com critérios não totalmente definidos de agregação e de classificação. Segundo o documento:

Há cerca de 50 instituições de ensino superior onde se realizam cursos de pós-graduação: 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Nestas instituições, encontramos atualmente 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado estão indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas. Em 1973, foram preenchidas cerca de 7.000 vagas nestes cursos, havendo, em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos, assim distribuídos: 5.000 nas instituições federais, 5.800 nas estaduais e municipais e 2.700 nas particulares. Na mesma época, estavam envolvidos com as atividades de pós-graduação cerca de 7.500 professores, dos quais 50% doutores, 20% mestres, 12% livres-docentes e catedráticos, e 18% sem titulação. O sistema tituló, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional (I PNPG, 2009, p.121).

As características mais visíveis e marcantes desse processo giram em torno do: “isolamento e a desarticulação das iniciativas; o insuficiente apoio e orientação por parte, dos órgãos diretores da política educacional; e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento” (I PNPG, 2009, p.121). O documento destaca que a pós-graduação no período contribuiu para o acúmulo de pesquisas, mas devido às iniciativas estanques, alguns programas tinham pequena duração, pois eram organizados por grupos de professores e pesquisadores que, mediante as dificuldades de ordem político-administrativa de seus departamentos e unidades, atuavam sem a articulação com as instituições. Para implantar os cursos eram utilizados recursos externos ao orçamento das universidades, provenientes de várias fontes, com vinculações e prazos diversificados. A administração dos recursos que

eram heterogêneos incidiu na adoção de procedimentos próprios o que, segundo o documento, fragilizava as relações institucionais, em muitos casos devido às deficiências e problemas das universidades.

Na análise apresentada no documento, além dos problemas de financiamento desses programas de pós-graduação, somavam-se os fatores de natureza socioeconômica que impactavam diretamente em algumas questões que precisavam ser sanadas. As transformações no mundo do trabalho, os processos de industrialização e de urbanização no país estavam vinculados aos processos de inovação técnica e divisão social do trabalho, desta forma:

Para que fossem atingidos níveis mais altos de organização e produtividade, novas profissões e especialidades têm sido exigidas, em quantidades e diversificação setorial e regional cada vez maiores. Toda a estrutura educacional se encontra submetida a uma pressão de escolarização, em todos os níveis, para atender a uma população cada vez maior, sendo que, particularmente no ensino superior e, a organização tradicional das instituições confere lentidão e inadequação de resposta a estas solicitações (I PNPG, 2009, p.122).

À universidade, mais uma vez, é impressa uma natureza de ajuste as demandas de um modelo socioeconômico, sendo tipificada como lenta e inadequada no que tange aos seus padrões organizativos. Segundo o documento, a universidade deveria ter aceito esses desafios trazidos por essa etapa de desenvolvimento, mas teria dificuldades devido a existência de poucos núcleos de produção científica que isolados entre si, ainda possuíam poucos recursos e não possuíam programas orientadores. Tal demanda era suprida com a importação de conhecimentos e serviços. Nesse período houve a cobrança sobre as instituições a partir de duas linhas: “1^a – formar, em volume e diversificação, pesquisadores, docentes e profissionais; 2^a – encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o poder público” (I PNPG, 2009, p.122).

Desta forma, para cumprir a primeira demanda, o MEC assumira o compromisso como principal financiador da formação de pessoal para suprir o mercado de trabalho, renovar, ampliar o corpo docente das universidades e atender as demandas dos centros de pesquisas. Para atendimento da segunda demanda supracitada a responsabilidade do MEC entraria de forma compartilhada com outros órgãos tais como o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE), o então Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) que participaram deste processo e continuaram a financiar muitos cursos de mestrado e doutorado.

Diante de um diagnóstico da situação da Pós-Graduação no período depreendeu-se segundo o documento: problemas de estabilização (duração efêmera dos cursos e falta de sustentabilidade dos mesmos); problemas de desempenho (dados revelam problemas de evasão); e problemas de crescimento (número de candidatos superior ao número de vagas o que causa o tensionamento do crescimento que verifica-se extremamente concentrado em termos regionais).

Entre os objetivos e as diretrizes gerais, observamos o atendimento às questões propostas no Parecer sucupira conforme destaca-se:

Dentre as funções gerais do sistema de ensino superior na atual sociedade brasileira, cabe particularmente à pós-graduação: · formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; · formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; · preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (I PNPG, 2009, p.125).

A demanda pela por uma melhor distribuição dos cursos de pós-graduação em termos regionais aparecerá em outros momentos das políticas educacionais como poderemos observar posteriormente. O objetivo deste primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação contempla a instituição de diretrizes que vêm orientar a ação dos organismos encarregados da execução da política de pós-graduação, se inspirando no diagnóstico apresentado no documento e oferecendo meios de reparar as distorções apresentadas. Tratando a pós-graduação como parte integrante do trabalho universitário, o Plano Nacional de Pós-Graduação traz a orientação das iniciativas e dos esforços que devem ser empreendidos no sentido de cumprir plenamente as funções supracitadas.

O Plano define as diretrizes centrais para a pós-graduação, que envolvem: a institucionalização do sistema; a elevação dos padrões de desempenho, a racionalização na utilização dos recursos para aumentar o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho na busca pela qualidade; o planejamento de expansão para equilibrar as áreas de trabalho educacional e científico e, também, no crescimento entre as regiões no país. Tais diretrizes são propostas para a efetivação em um prazo de cinco anos.

O documento adensa as diretrizes trazendo elementos de operacionalização individualizados desdobrando cada uma dessas diretrizes. Observa-se que tais ordenamentos operacionais ratificam a materialização do aparato institucional já destacado acima, tais como: a ideia de se estabelecer elementos de racionalização, adequação do modelo acadêmico aos

ajustes financeiros para otimização e racionalização de gastos; ajustes da pós-graduação às determinações do Parecer Sucupira; organização dos setores universitários mais funcionais, entre outros. O que se revela novo e importante nesta análise são as orientações e medidas mais específicas para uniformização na organização da pós-graduação, visando a elevação dos padrões de desempenho, onde destacam-se elementos que propõem: a uniformização de desempenho a nível de curso e se estabelece quais deveriam ser as condições de entrada e os processos de seleção; o regime de trabalho e a concessão de bolsas aos alunos; os processos pedagógicos e a produção científica; o regime de trabalho e a seleção dos docentes.

O documento, também, aprofunda operacionalmente as diretrizes de desempenho em nível de universidade, tais como: programas institucionais de capacitação de docentes; intercâmbios, racionalidade administrativa. Desdobra as diretrizes em nível nacional, tais como: alocação de recursos, assessoria e assistência técnica, credenciamento²³ e reconhecimento, planejamento e expansão, entre outros. Todas essas diretrizes acima dispostas entraram no Programa de Metas e Expansão para o quinquênio de 1975/1979.

O I PNPG apresenta um panorama nacional da graduação no ano de 1973. Para a compreensão das metas de expansão destinadas à pós-graduação é axial observar o cenário que foi utilizado para a projeção das expectativas futuras. O quadro abaixo delinea esse cenário sintetizando os dados mais gerais da graduação no país conforme se pode observar:

Quadro 1 – Situação da graduação em 1973

QUADRO 1.A											
Situação da Graduação em 1973											
Cursos	Alunos Matriculados				Profes- sores	Número de Cursos Existentes					
	Total	Distribuição Percentual				N	NE	CO	SE	S	TOTAL
		F	EM	P							
Educação	67.700	10	18	72	3.800	3	23	10	186	48	270
Física	8.200	35	27	38	2.820	2	12	4	27	9	54
Matemática	29.300	17	20	63	4.690	3	21	9	113	31	177
Química	7.400	42	15	43	2.340	3	15	3	31	10	62
Geociências	1.200	100	-	-	530	1	4	1	6	2	14
Ciências Biológicas	12.000	23	21	56	3.770	2	11	4	41	13	71
Soc./Ant./Pol.	14.200	23	18	59	2.420	1	8	4	49	13	75
Filosofia	5.200	33	10	57	1.840	1	13	1	25	18	58
História	14.500	26	26	48	1.740	1	19	6	69	22	117
Geografia	12.100	29	22	49	1.360	1	17	8	44	20	90

²³ O credenciamento dos cursos de pós-graduação foi determinado ao Conselho Federal de Educação que teria a natureza de cancelar a qualidade dos mesmos. O credenciamento dos cursos, realizado a posteriori, deveria harmonizar-se gradualmente com as demais diretrizes do Plano, em correspondência com as medidas de natureza pedagógica e administrativa neste previstas (BRASIL, 2009).

QUADRO 1.A (Continuação) Situação da Graduação em 1973											
Cursos	Alunos Matriculados				Profes- sores	Número de Cursos Existentes					
	Total	Distribuição Percentual				N	NE	CO	SE	S	TOTAL
		F	EM	P							
Economia	41.000	22	14	64	2.950	5	33	13	131	5	241
Psicologia	24.900	28	6	66	920	1	6	4	36	9	56
Engenharia	58.300	44	13	43	7.040	6	38	7	157	39	247
Medicina	50.200	44	11	45	7.070	3	14	4	45	15	81
Odontologia	14.500	45	21	34	2.160	2	12	3	26	9	52
Farmácia	6.700	75	25	-	980	2	6	2	10	8	28
Nutrição	1.200	67	33	-	80	-	2	1	5	1	8
Enfermagem	6.300	31	32	37	1.590	2	15	2	18	9	46
Administração	67.500	8	8	84	3.470	2	19	6	112	38	177
Direito	88.000	18	10	72	3.120	3	18	9	62	23	115
Biblioteconomia	2.800	64	11	25	250	2	5	1	9	5	22
Comunicação	14.500	22	3	75	800	1	9	2	27	9	48
Arquit./Urbanismo	10.200	42	8	50	630	1	5	2	16	4	28
Agronomia	10.600	62	26	13	2.200	1	10	2	13	18	34
Veterinária	8.000	51	41	8	530	1	4	2	7	7	21
Letras	71.400	16	18	66	6.230	1	10	2	13	8	34
Total	647.900	25	15	60	65.330	64	460	139	1.801	660	3070

Fontes: I PNPG - BRASIL, 2009, p.154; SEEC; Catálogo geral das instituições de ensino superior, DAU/MEC, 1973;

Legenda:

F - instituições federais; E/M - instituições estaduais e municipais; P - instituições particulares;
N - Norte; NE - Nordeste; CO - Centro-Oeste; SE - Sudeste; S - Sul.

Com base nesses dados supracitados foi definida a capacidade nominal de atendimento em cursos de mestrado e doutorado, conforme dependência administrativa, com estimativa para o ano de 1975, conforme podemos observar no Anexo A.

A partir da apresentação dos dados que caracterizam os cursos há época depreendem-se as metas para a formação da pós-graduação:

Metas do Conselho Nacional de Pós-Graduação: *1* Titulação: promover a formação completa e a correspondente titulação, no País, de cerca de 16.800 mestres e 1.400 doutores, no quinquênio 1975/1979, conforme o Quadro 4-A. *2* Capacidade de atendimento: ampliar e efetuar a capacidade de atendimento dos cursos de pós-graduação no País, passando de 7.000 para cerca de 11.700 vagas anuais de mestrado, e de 500 para cerca de 1.200 vagas anuais de doutorado, ao final do quinquênio 1975/1979 (I PNPG, 2009, p.160).

Essa projeção é apresentada no item que adensa as metas através de quadros que revelam a perspectiva de crescimento que deveria ser impressa à pós-graduação nos anos posteriores, conforme destacamos abaixo:

Quadro 2 - Meta para titulação de mestres no país

QUADRO 4.A						
Meta 1 – Titulação de mestres no país						
Áreas	1975	1976	1977	1978	1979	Total 1975/1979
1. Educação	150	150	200	250	300	1.050
2. Física, Matemática, Química e outras ciências exatas	550	600	700	800	950	3.600
3. Ciências Biológicas	350	400	450	500	600	2.300
4. Sociologia, Antropologia, Ciência Política, História, Geografia, Filosofia, Psicologia, Economia e outras ciências sociais	300	350	450	600	800	2.500
5. Engenharia	250	300	400	500	700	2.150
6. Medicina, Odontologia, Farmácia, Nutrição e outras profissões da saúde	200	250	300	400	500	1.650
7. Administração, Direito, Comunicação, Arquitetura, Urbanismo, Biblioteconomia e outras profissões sociais	150	200	250	350	450	1.400
8. Agronomia, Veterinária, Tecnologia de Alimentos, Engenharia de Florestas, de Pesca e outras profissões agroindustriais	200	200	250	250	300	1.200
9. Letras e Linguística	150	150	200	200	250	950
TOTAL	2.300	2.600	3.200	3.850	4.850	16.800
QUADRO 4.A						
Meta 1 – Titulação de doutores no país						
Áreas	1975	1976	1977	1978	1979	Total 1975/1979
TOTAL	150	200	250	350	450	1.400

Fonte: I PNPG - BRASIL, 2009, p.161-162.

Para cumprir as metas para a titulação conforme as projeções definidas aos cursos supracitados, o processo político administrativo desencadeado no I PNPG deveria ser conduzido de acordo com as diretrizes propostas no referido Plano, assim como deveriam se articular ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tais políticas e programas advindos desse processo deveriam: “em sua concepção e adoção a nível de universidade ou instituição de ensino, como condição essencial de compromisso no plano educacional” (I PNPG, 2009, p.162).

Dentro do programa são desenhadas linhas de ações para dar conta da materialidade dessa ampliação, assim como são projetados, também, perspectivas de crescimento para a concessão de bolsas por agências federais, propondo um salto de 5.500 no ano de 1975 para 14.400 em 1979, somando um total de 52.000 bolsas a ser concedidas no país. No exterior, a projeção saltaria de 400 bolsas em 1975 para 2.550 em 1979, contabilizando um produto de 7.650 bolsas a ser concedidas por órgãos federais.

No que tange à quantidade de docentes que deveriam iniciar os cursos de mestrado e doutorado através de programas institucionais de capacitação, o documento propunha um quantitativo de 300 profissionais para o ano de 1975 que deveria atingir o montante de 4.500 docentes no ano de 1979, somando um total de 12.000 profissionais. E no que tange ao número de novos docentes que deveria ser admitido em tempo integral deveria saltar de 300 em 1975 para 550 no ano de 1979, somando 2.000 profissionais no total.

Esses dados ajudam a compreender a gênese da pós-graduação no país. Ao pesquisar esses dados sobre o período notamos a falta de sistematização sobre a pós-graduação no país que ajudaria na elaboração de uma cartografia sobre a área e a sua expansão ao longo dos anos. O aprimoramento de um monitoramento e acompanhamento da área parece emergir a posteriori, na medida em que o sistema for adquirindo maior robustez e complexidade. Vale ainda ressaltar que para dar conta de todas as diretrizes do Plano fora instituído através do Decreto nº 75.225, de 15 de Janeiro de 1975, o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico com a finalidade de se organizar as atividades de Ciência e Tecnologia sob a forma de um sistema. A atuação do SNDCT envolveria, portanto:

A atuação integrada do SNDCT será objeto de um instrumento de previsão orientação e coordenação - o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) - que terá como esquema financeiro um orçamento-programa trienal. [...] A proposta do PBDCT terá sua elaboração coordenada pela SEPLAN, com o auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e será submetida à aprovação do Presidente da República. [...] Ao CNPq compete auxiliar o Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Planejamento da Presidência da República no desempenho das atribuições que a este confere o item III do artigo 7º da Lei nº 6.036, de 1º de maio de 1974, principalmente: I - Na formulação da política global de ciência e tecnologia estabelecida pelo Governo Federal; II - Na coordenação da elaboração do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e no acompanhamento de sua execução, econômico-financeiro e técnico-científico, assim como na análise de planos e programas setoriais de Ciência e Tecnologia; III - Na articulação com os Estados, Territórios, Distrito Federal e Municípios, visando à compatibilização de esforços, bem como à prestação de assistência técnica e ao intercâmbio de informações (I PNPG, 1975, p.160).

Este panorama introdutório da pós-graduação analisado com base no I PNPG corrobora para a análise que se desenhará nesta pesquisa, principalmente para a base metodológica que será aprofundada na parte empírica desta tese. Compreender os percursos que a pós-graduação seguiu através da legislação revela sua intrínseca ligação com as políticas de ciência e tecnologia e de desenvolvimento econômico. Visto que, os planos nacionais de pós-graduação trazem em si uma organicidade com as propostas ligadas às políticas macroeconômicas do país e evidenciam projetos formativos que foram se desenhando conforme a demanda de cada etapa do desenvolvimento econômico em um país de capitalismo dependente.

A categoria capitalismo dependente será aprofundada a posteriori, todavia pode inicialmente ser pensada a partir da síntese de Frigotto (2008) que resgata a contribuição de Florestan Fernandes e de Francisco de Oliveira para compreender a especificidade que assume a sociedade brasileira como herdeira emblemática e reiterada de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado.

As categorias de capitalismo dependente e desenvolvimento desigual e combinado têm íntima relação e se fundamentam nas abordagens de Marx e Engels, Lenin, Trotsky e Mandel sobre imperialismo. Estas categorias são centrais para entender a especificidade e particularidade de como se construiu o capitalismo no Brasil, a natureza da estrutura e relações de classe e as alianças da burguesia brasileira com as burguesias do capitalismo hegemônico. Como mostra Löwy (1981; 1995), as análises do desenvolvimento desigual e combinado introduzem uma diferença crucial em relação às dos teóricos da dependência, pois, diferente destes últimos, afirmam “o caráter exclusivamente capitalista das economias latino-americanas, desde a época da colonização – na medida em que (...) trata-se mais de um amálgama entre relações de produção desiguais sob a dominação do capital” (Löwy, 1995, p. 8). (FRIGOTTO, 2008).

A normatização da pós-graduação brasileira foi forjada nesse contexto, considerando o papel de economia dependente do país na divisão internacional do trabalho, observamos que o discurso oficial segue a defesa por uma educação voltada ao desenvolvimento industrial e econômico do país, atribuindo à educação o papel indutor desse processo. Essa forma de qualificar a função social da educação como geradora de capital humano emerge nesse cenário e seguirá presente nos documentos posteriores.

1.1.2 - 2º PNPG (1982-1985)

O II Plano Nacional de Pós-Graduação surgiu atrelado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento ²⁴- III PND -e com as indicações do III e ao Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –III PBDCT²⁵. Este PNPG fixa os objetivos, prioridades e diretrizes que consubstanciadas pelo Ministério da Educação e Cultura para a área de pós-graduação. Assim como no Plano anterior a ênfase segue na formação de recursos humanos qualificados para atividades de docência e de pesquisa em todas as modalidades, assim como visa o desenvolvimento de técnicas para o atendimento das demandas dos setores público e privado. Uma das prioridades axiais do Plano envolve a redução dos desníveis regionais e institucionais, sinalizando a necessidade de se superar os efeitos negativos do que denominam de heterogeneidade regional e institucional. O caminho apontado envolve o foco nas regiões mais pobres que precisam de recursos humanos para resolver os problemas que marcam as realidades socioeconômicas destes locais.

Entre as principais premissas, o documento aponta a necessidade da existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados como forma de viabilização do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural para a afirmação de valores genuinamente brasileiros. Ratifica-se a consolidação da pós-graduação como dependente de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estáveis e dinâmicos, a fim de garantir as condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades. Ainda, prerroga-se a necessidade da produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais por parte dos docentes, assim como a presença de instalações e infraestrutura adequadas. O financiamento segue sendo um tópico presente nas políticas destinadas ao ensino superior.

Neste segundo Plano, algumas questões são situadas a partir de uma caracterização da pós-graduação no país. Mas, não obtivemos dados de crescimento e expansão real desses cursos como aparecera no documento anterior. As dificuldades no financiamento aparecem nas questões que merecem atenção:

Apesar de todos os esforços, ainda persistem alguns dos problemas estruturais que dificultam a institucionalização e consolidação da pós-graduação. A excessiva dependência de recursos extra orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e

²⁴ Prioridade de financiamento na Educação Básica; Educação concebida como instrumento de democratização de oportunidades e de melhoria de distribuição de renda (qualificação para recursos humanos).

²⁵ Documento não disponível na internet para consulta.

profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação atual. Estas dificuldades não impediram, no entanto, que o País alcançasse um grau de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação que permite prever um volume e uma qualidade de produção consideráveis e crescentes. É dos centros de pós-graduação que procede hoje a maior parte do conhecimento produzido no País e uma contribuição significativa em algumas áreas de tecnologia avançada, equiparáveis ao que é produzido nas melhores universidades e centros de pesquisa estrangeiros (II PNPG, 2009, p.178-179).

A falta de mecanismos institucionais suficientes para assegurar o pleno desenvolvimento da pós-graduação é uma preocupação latente na análise realizada no documento. Também, observamos uma crítica ao binômio ensino-pesquisa como algo que no entendimento do documento gera distorções cuja uma concepção mais apropriada deveria corrigir: “Embora para a esfera acadêmica a estreita vinculação entre ensino e pesquisa continue uma diretriz fundamental, ela não se aplica universalmente a todos os âmbitos e modalidades científico-culturais” (II PNPG, 2009, p.179). Esta crítica é aprofundada numa análise que destaca certa falta de afinidade entre o modelo de pós-graduação que vinha se desenhando no país com certas áreas e destaca que ainda não haviam sido consistentemente exploradas alternativas, seja buscando novas modalidades de mestrado e doutorado com características distintas das existentes e consolidadas aqui no país e, também, haveria no cenário descrito pouca importância atribuída às formas de qualificação dadas ao aperfeiçoamento à especialização, que não eram valorizadas principais para a formação do magistério²⁶.

Entre as críticas aponta-se para a introdução de outras formas de produção para além da pesquisa original que deveriam envolver a formação desse docente. Destaca-se e necessidade de uma atualização permanente que deveria ocorrer por meio do acompanhamento das publicações especializadas mais recentes e da participação em congressos, seminários, encontros e intercâmbios, acompanhados de outras atividades, tais como: elaboração de textos didáticos, publicação de artigos, resenhas ou comentários:

Na própria esfera acadêmica, a existência de uma atividade criativa, que se traduza em real contribuição para o avanço do conhecimento, constitui a

²⁶ Esta nos parece ser uma primeira crítica às formas de pós-graduação stricto sensu de natureza acadêmica. O campo acadêmico no Brasil se consolidava com qualidade reconhecida justamente pela natureza de suas pesquisas como o próprio documento cita anteriormente. Os fatores objetivos que levariam ao aprofundamento desta crítica não foram apresentados de forma que justificassem a necessidade de mudanças de rota nos percursos formativos. Essa crítica remonta a análises ideológicas que já encaminham a uma discussão sobre a profissionalização ligada a demandas estritas de mercados ou tendências. Destacamos que essa é uma consideração inicial que será retomada a posteriori.

exceção e não a regra. A insistência indiscriminada e formal na necessidade de pesquisa engendra, em muitos casos, uma pesquisa de qualidade duvidosa e destinada unicamente ao preenchimento de preceitos burocráticos. Simultaneamente, constata-se por vezes um desperdício de tempo e esforço na utilização de pessoal altamente qualificado, em atividades de ensino e administrativas, que nem sempre se amoldam às características do pesquisador ou cuja carga horária inviabiliza a realização de pesquisa. Em outros casos, prevalece uma situação de certo isolamento do pesquisador, que permanece sem maiores estímulos para uma produção intelectual contínua (II PNPG, 2009, p.180).

Mais uma vez, a crítica à forma de produção do conhecimento científico por meio das pesquisas no campo acadêmico parece ser um entrave dentro da perspectiva política e ideológica em que foi concebido o II PNPG. A questão da burocratização na liberação dos recursos caracterizada pela lentidão no julgamento dos pedidos por parte dos órgãos de fomento, também, é citada como um fator de instabilidade que gera entraves às pesquisas no âmbito da pós-graduação.

A quantidade insatisfatória de professores é detalhada através de uma exemplificação que assinalava uma divisão segundo o documento. Essa divisão se materializava por meio da diluição de massa crítica, onde alguns docentes ficavam encarregados das atividades administrativas, em busca de obtenção de recursos e apoios, enquanto os que assumiam as atividades cotidianas permaneciam sobrecarregados com as quantidades de orientações. Tais processos seriam fatores que geravam uma erosão no valor do diploma, visto que em muitos casos as orientações eram simbólicas e os trabalhos se caracterizariam pela formalidade e mera sistematização. Por fim, vale destacar a alusão que o documento faz à necessidade de se instituir mecanismos de avaliação mais precisos sobre a formação que se oferece nos cursos de pós-graduação, sendo esta uma exigência dos mercados, da comunidade científica e das instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras dos recursos de financiamento.

Ao definir o papel para a pós-graduação no contexto nacional, o II PNPG elenca a centralidade de se atender as diretrizes sinalizadas no III PND e no III PBDCT, destacando as prioridades para a área no país:

A excelência constitui vocação específica do sistema de pós-graduação. É importante que parcela significativa do sistema destine os seus esforços à produção de conhecimentos e de recursos humanos do mais alto nível, fundamentalmente nas ciências básicas, e nas especialidades de importância estratégica, econômica ou política. Na esfera da aplicação, seja ela tecnológica ou cultural deve ser também considerado o fator de adequação às

necessidades concretas da estrutura econômica e social (II PNPG, 2009, p.183).

Essa preocupação de uma pós-graduação que atenda as demandas da estrutura econômica e social permanece na pauta da natureza pensada para a modalidade no II PNPG. Entre os objetivos básicos do Plano podemos depreender: a preocupação com a garantia da qualidade na formação dos profissionais na pós-graduação, assim como nas pesquisas desenvolvidas; racionalização e focalização dos recursos e do financiamento; compatibilização da pós-graduação e da pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que a precedem na universidade (ampliar o leque formativo para perfis que transcendam o exercício da função de docência na pós-graduação); incentivo ao sistema para um melhor dimensionamento, tendo em vista as especificidades de cada área de conhecimento, os tipos de qualificação requeridos e as necessidades regionais.

As diretrizes apontam para a materialização dos objetivos supracitados, sendo ratificadas as necessidades de se estabelecer padrões de qualidade, apoio financeiro às instituições para garantia de maior estabilidade política, financeira e reduzir as disparidades regionais, institucionais e setoriais que marcavam a realidade indicada pelo documento.

1.1.3 - 3º PNPG (1986-1989)

O III PNPG (1986-1989), elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressa uma tendência vigente àquela época, a conquista da autonomia nacional:

Idéia que já estava presente no plano anterior e que circulou ativamente na discussão e aprovação da reserva de mercado para a informática e no período da Constituinte, quando se tentou formular uma definição de empresa nacional. No que se refere à pós-graduação, essa idéia se expressa na afirmação de que não há um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica, tornando-se importante um progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no próximo século. Nessa perspectiva, a ênfase principal desse plano está no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (BRASIL, 2007, p.14).

O Terceiro Plano retoma a ideia de formação para recursos humanos tendo como conclusão que o país não possui ainda um quantitativo de cientistas que permita, em curto

prazo, atingir plena capacitação científica e tecnológica. Uma breve avaliação dos PNPG's anteriores é retomada:

A Política Nacional de Pós-Graduação, no período de 1975 a 1985, foi implementada segundo as orientações dos dois primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação. Como resultado desses Planos, duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de pós-graduação: aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD). No plano institucional foi relevante a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Três objetivos comuns foram explicitados em ambos os Planos: a) institucionalização da pós-graduação; b) formação de recursos humanos de alto nível; e c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação. No item referente à formação de recursos humanos, no primeiro Plano, a ênfase foi para o atendimento ao sistema educacional; já no segundo, o enfoque direcionou-se para uma postura mais abrangente, atingindo o setor produtivo. (III PNPG, 2009, p.193).

O Plano avalia que apesar do progresso alcançado na institucionalização da Pós-Graduação nas universidades, ainda deveria buscar-se a consolidação e ampliação deste objetivo. Também, se destaca a necessidade de esforços no sentido de ampliação de iniciativas voltadas à institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como elementos indissociáveis da pós-graduação, com foco na melhoria dos resultados até então alcançados.

Segundo o III PNPG, foi estabelecido no país um referencial de qualidade refletido na estrutura dos cursos de pós-graduação. Mais da metade dos programas alcançaram níveis que variavam de bom à excelente. Porém, a outra metade compõe-se de programas de mestrado e doutorado com desempenho regular ou insuficiente, além daqueles que ainda se encontrariam em fase de reestruturação ou de implantação, refletindo a necessidade de aperfeiçoamento e consolidação da estrutura de forma global. Neste III PNPG é enfatizada a necessidade de institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, reiterando a função de uma pós-graduação cujo intercâmbio com o setor produtivo e com outros níveis do sistema educacional sejam tarefas centrais. E, por fim, vale destacar a ênfase no financiamento através da demanda de um orçamento específico para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e de pós-graduação nas universidades.

O Plano reitera o papel da pesquisa e da pós-graduação no processo de desenvolvimento nacional, ressaltando a consolidação dos mecanismos que lograram desempenho adequado, propõe correções e reformulações para atividades deficientes. O

conteúdo do documento se harmoniza com as orientações do Plano Nacional de Desenvolvimento - o PND. O Plano, também, articula seus propósitos com as demais políticas públicas pertinentes, propõe uma política para a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação e para a orientação dos esforços no sentido do fortalecimento da competência científica nacional para o período de 1986/1989.

O documento elenca três grandes objetivos que envolvem: a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização das pesquisas na universidade; e a integração da pós-graduação ao sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor o produtivo. Também, destaca que para se atingir os objetivos gerais previstos, será elaborado, como anexo ao III PNPG, o Plano de Metas para Formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico (1987/1989).

O Plano sinaliza a possibilidade de incorporação de projetos regionais ou setoriais que apresentassem real significação para a melhoria da pós-graduação e para o desenvolvimento científico. Entre as suas premissas destacam-se:

2.1. a pós-graduação, como processo de formação de recursos humanos, é parte do Sistema Educacional e do Sistema de Ciência e Tecnologia, e depende do funcionamento adequado destes para a sua evolução; 2.2. à pós-graduação cabe o duplo papel de formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos; 2.3. a universidade é o local privilegiado para a formação e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional do pessoal de alta qualificação, por meio da pós-graduação. O desenvolvimento científico e tecnológico depende do fortalecimento da universidade como um todo e da pós-graduação como atividade indissociável da pesquisa; 2.4. a consolidação da pesquisa e da pós-graduação e a expansão da base científica nacional, entendida como o estoque disponível de recursos humanos com qualificação adequada às atividades de ciência e tecnologia, são objetivos do governo e da sociedade; 2.5. a expansão da base científica nacional se faz necessária para atender às políticas e estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do sistema educacional e do mercado de trabalho; 2.6. existência e disponibilidade de recursos suficientes para implementação dos objetivos do Plano (III PNPG, 2009, p.195-196).

Este terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação traz dados sobre o panorama atualizado da pós-graduação. O cenário apresentado destaca a elevação dos 370 programas de mestrado e 89 de doutorado, em 1975, para 787 de mestrado 325 de doutorado, em 1985. Parte desse processo de acompanhamento dos dados sobre os programas é resultado de um levantamento realizado pelas agências governamentais de fomento. Em 1976, a CAPES instalou um processo de acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação.

O quadro abaixo sintetiza os aspectos comparativos do sistema de pós-graduação:

Quadro 3 - Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação

Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação - 1975/1985		
Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	7.500
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atuam na pós-graduação	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (por ano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (por ano)
Tempo médio de titulação para mestrado	S/I*	5 anos
Tempo médio de titulação para doutorado	S/I *	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%

* S/I - sem informação

Fonte: III PNPG - BRASIL, 2009, p.197; MEC/CAPES/CAA - Memória da Pós-Graduação Brasileira

A possibilidade de acompanhamento de uma evolução positiva da qualidade dos cursos de pós-graduação é atribuída aos resultados obtidos anualmente pelo processo de avaliação utilizado pela CAPES. O III PNPG disponibiliza os dados referentes aos programas segundo os conceitos obtidos na avaliação.

Quadro 4 - Distribuição percentual dos programas, segundo conceitos

Distribuição percentual dos programas, segundo conceitos obtidos na avaliação						
Conceitos	1977		1981		1985	
	M	D	M	D	M	D
A	22	23	30	32	33	36
B	29	23	25	26	29	24
C	19	15	23	19	16	12
D	10	6	12	7	8	6
E	7	3	6	5	3	2
SC*	13	30	4	11	8	17
SA**	-	-	-	-	3	3
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fonte: III PNPG - BRASIL, 2009, p.198; MEC/CAPES/CAA Memória da Pós-Graduação Brasileira * Sem conceito, aplicável a cursos novos e em reestruturação. * * Sem Avaliação, aplicável a cursos com insuficientes informações por deficiência no preenchimento do relatório.

O documento dispõe que os conceitos foram atribuídos a partir de um amplo conjunto de indicadores quantitativos e de critérios qualitativos aos quais se agregam a experiência acumulada de avaliação e o conhecimento dos programas de pós-graduação:

Os critérios estabelecidos pelas Comissões de Consultores foram ao longo do tempo se diferenciando de acordo com a especificidade de cada área do conhecimento e com seu estágio de evolução. O sistema de avaliação se apoia, principalmente, no material acumulado na “memória” de cada curso, constituída pelos relatórios anuais enviados à CAPES e pelos relatórios de visitas procedidas por especialistas, dentre outros (III PNPG, 2009, p.198).

As análises apontam para avanços no sistema como um todo, mas indicam problemas que seriam segundo o Plano causados pela heterogeneidade dos programas. Dentre os pontos de estrangulamento destacam-se: diferenciação na evolução das áreas do conhecimento; carência de pesquisadores com formação interdisciplinar; elevado grau de saturação de parte do sistema de pós-graduação; elevado índice de evasão de alunos; problemas de seleção; e elevado tempo médio de titulação.

No que tange aos aspectos de organização institucional, destacam-se alguns problemas que têm dificultado o processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação nas universidades brasileiras, porque segundo o III PNPG essas atividades são ainda fundamentalmente dependentes de recursos extra orçamentários. Seriam, também, inerentemente vulneráveis e requerem longos prazos de maturação. Assim, a falta de condições favoráveis ameaçaria o comprometimento dos esforços dispendidos no passado. Atualmente, encontram-se à mercê de incertezas de funcionamento, tendo continuamente experimentado cortes e atrasos na alocação e liberação de verbas. Têm sido ainda constantemente afetados pelas percepções imediatistas das políticas governamentais refletidas nas frequentes mudanças de prioridades (III PNPG, 2009).

Outros pontos tangenciais destacados no Plano referem-se aos financiamentos de curto prazo que contribuem para instabilidade dos grupos de pesquisa e a ineficiência dos procedimentos administrativos do aparelho universitário:

A ineficiência dos procedimentos administrativos do aparelho universitário, associada a inadequados procedimentos de acompanhamento e avaliação das atividades de pesquisa por parte das agências financiadoras, tem levado à criação de mecanismos paralelos para agilização e gerenciamento dessas atividades. Têm proliferado as fundações de apoio à pesquisa as quais, em apenas algumas instituições, têm contribuído efetivamente para a melhora do desempenho das atividades de pesquisa e para a ocupação de um espaço gerado pela crescente necessidade de consultoria e de serviços de apoio à

pesquisa. Merece destaque nas relações Universidades-Fundações-Agências de Fomento-Sector Produtivo a artificialidade orçamentária dos projetos, que não têm levado em consideração os custos indiretos que geram para a Universidade (III PNPG, 2009, p.200-201).

O documento analisa que há um potencial de influência das atividades de pesquisa e pós-graduação na vida universitária, como um todo, mas que não é adequadamente aproveitado. Não haveria aproveitamento dos resultados pesquisas para geração de novos conhecimentos. Segundo as análises, as universidades promovem uma dissociação radical entre pós-graduação e graduação, entre ensino e pesquisa. Assim, as atividades de investigação científica, de geração de novos conhecimentos teriam apenas coexistido com um ensino de graduação pouco vivo e ativo, confinado à repetição de conhecimentos prontos e acabados:

Desse modo, o ensino de graduação tem-se beneficiado pouco da criatividade e do espírito crítico inerente às atividades de pesquisa. Contudo, nem a coexistência com a pós-graduação, nem a absorção de pessoal qualificado poderá transformar o ensino de graduação, enquanto os estímulos para a pesquisa estiverem restritos à pós-graduação. Apenas a articulação de todas as atividades de ensino com a pesquisa poderá promover a efetiva integração dos dois níveis de ensino superior, aproveitando o potencial gerado pela pós-graduação (III PNPG, p.202).

Há época questionava-se que o sistema educacional brasileiro ressentia-se da inexistência de uma política de incentivos que estimulasse a produção de textos por autores nacionais, em especial, pelos próprios docentes atuantes na pós-graduação. Por outro lado, apontava-se a falta de valorização das atividades estritamente pedagógicas ou daquelas mais voltadas para a aplicação profissional. Este seria um entrave no potencial de interação da pós-graduação com o setor produtivo e com a sociedade em geral.

Outro elemento posto em questão no Plano refere-se às desigualdades regionais assim sintetizadas com dados do ano de 1982:

Quadro 5 - Distribuição por região

Região Norte	0,85%
Região Nordeste	11,03%
Região Centro-Oeste	3,13 %
Região Sudeste	74,21%
Região Sul	10,75%

Fonte: III PNPG - BRASIL, 2009, p.203.

A questão da falta de uma distribuição regional dos cursos de forma mais equilibrada aparece como entrave a ser resolvido. Entre as dificuldades estruturais e conjunturais do

Plano, também, destacam-se: a falta de eficácia da legislação e de práticas vigentes no período que deveriam impedir a criação e o funcionamento de cursos de baixa qualidade; a escassez de recursos que tem caracterizado os setores de Educação, Ciência e Tecnologia; a perda aquisitiva dos valores das bolsas de estudos no país. Como consequência desse processo, destaca-se o tempo médio de titulação elevado, o esvaziamento dos cursos, o não aproveitamento dos melhores alunos, a ineficiência e o alto custo relativo dos cursos de pós-graduação, a redução qualitativa e quantitativa das pesquisas associadas às atividades de pós-graduação, o alto índice de evasão dos alunos e, por fim, o baixo rendimento global (III PNPG, 2009).

Um dado interessante posto no Plano refere-se à falta de uma carreira para o magistério federal o que gerava um desestímulo ao aperfeiçoamento do pessoal docente dessas instituições, além da falta de propostas advindas do Ministério da Educação para incentivar o docente pesquisador. O Plano apresenta medidas de ações que seguem em uma linha de complementaridade aos planos anteriores como podemos depreender abaixo:

4.1. manutenção da qualidade dos cursos considerados bons e excelentes; 4.2. investimentos para melhoria da produtividade dos cursos com bom desempenho; 4.3. consolidação e aperfeiçoamento dos cursos que apresentam problemas estruturais e/ou de produtividade e dos deficientes (cerca de 50% do total dos cursos existentes); 4.4. estímulo à abertura de programas de doutorado nos programas de mestrado que atingiram nível de excelência; 4.5. criação de programas de mestrado, com base nos grupos emergentes de pesquisa, inclusive através da indução dirigida para áreas estratégicas; 4.6. aperfeiçoamento e expansão do sistema de bolsas de estudo no país; 4.7. capacitação no exterior, de acordo com as necessidades de melhoria e renovação dos cursos de pós-graduação, bem como de fortalecimento de áreas novas ou carentes; 4.8. dotação de infra-estrutura necessária para assegurar as atividades da pós-graduação nas Universidades (III PNPG, 2009, p.205-206).

As estratégias do Plano seguem uma lógica decrescente conforme o nível de importância de cada ação a ser viabilizada. São 22 estratégias de intervenção definidas, porém descritas de forma ampla, sem definição de temporalidade para exequibilidade ou de qualquer outro mecanismo mais operacional para efetivação das mesmas. Da mesma forma, as medidas aparecem de forma difusa e ampla, sem encaminhamentos mais objetivos.

1.1.4 - 4º PNPG (2005-2010)

Entre o término do III PNPG e a implementação do IV PNPG houve um intervalo de 16 anos. Segundo consta nesse IV PNPG, as iniciativas para a construção de um novo PNPG teriam começado em 1996 através da iniciativa da Diretoria Executiva da CAPES. Inicialmente, foi prevista a realização de um Seminário sobre os problemas e perspectivas da pós-graduação nacional. O seminário intitulado: “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” aconteceu no final de 1996, tendo o processo de concepção do novo PNPG se desencadeado a partir deste evento (BRASIL, 2007). A política sinalizada no Plano reconhece que a expansão da modalidade só foi possível considerando um contexto de indução do setor público e do engajamento da sociedade acadêmica brasileira que corroboraram para a afirmação do campo acadêmico no país:

Em função dos resultados já alcançados, pode-se afirmar que a pós-graduação se constitui numa das realizações mais bem sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país. Deve-se ressaltar que o seu desenvolvimento não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros, mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em grande medida concebida, conduzida e apoiada pelas instituições públicas, com decidido engajamento da comunidade acadêmica brasileira (IV PNPG, 2007, p.8).

A partir dessa avaliação, o plano destaca que seu princípio norteador será prosseguir e aprimorar as conquistas realizadas pelo sistema nacional de pós-graduação, apresentando como um dos seus objetivos fundamentais a expansão desse sistema, enfatizando a necessidade de um expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior no país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. Para a elaboração deste Plano foi definida uma comissão de trabalho que, segundo consta no documento, ao longo do mês de junho de 2004, congregou a presença de sociedades científicas, associações de entidades de ensino e pesquisa, órgãos de governo, fundações de amparo à pesquisa dos Estados e comissões do Congresso Nacional, entre outras representações interessadas.

A partir desses encontros foram realizadas audiências públicas com os Fóruns Regionais de Pós-graduação que contemplaram as cinco regiões do país. Um seminário realizado ao fim daquele mês abarcou temas relacionados a regionalização, cooperação internacional, modelos de pós-graduação e atuação das agências de financiamento. Em agosto do mesmo ano (2004) foram realizados debates e audiências com o setor empresarial e com o

setor de ensino superior privado. Conforme é relatado no Plano, a partir desse processo foi elaborado um “Documento Síntese Preliminar” que teria sido divulgado para absorção de contribuições via página web da CAPES:

No final de setembro/início de outubro, quando da realização da Reunião Anual do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação-ENPROP-2004, ocorrida na cidade de Manaus-AM, encontro esse que teve por temática o próprio PNPG 2005-2010, a Comissão se fez presente para exposições e debates, aprimorando-se o documento preliminar à luz das contribuições oriundas das comissões temáticas do ENPROP. Foi, então, elaborado o “Documento-Síntese do PNPG 2005-2010”, na sua forma final, que é a referência principal do PNPG 2005-2010, propriamente dito (IV PNPG, 2007, p.10).

As contribuições advindas desses debates teriam sido incorporadas às demandas dos setores supracitados que, segundo consta no documento, teriam corroborado para a definição de cenários futuros e de suas implicações orçamentárias nas políticas destinadas à pós-graduação. É exposto que foi construído um modelo dinâmico para o PNPG 2005-2010 a partir da evolução histórica da pós-graduação brasileira. A fórmula proposta destaca que a variável relevante utilizada foi o Doutor Titulado. Para a compreensão dessa equação utilizada para o Poder Executivo mensurar o custo da expansão anual para cada cenário, assim como para o acompanhamento e execução por parte da comunidade científica foi estabelecida a seguinte fórmula:

O crescimento do número de doutores titulados é determinado por um parâmetro p , que controla o crescimento do número de alunos novos. O número de mestres titulados, por sua vez, é definido a partir do número de doutores titulados e controlado por um segundo parâmetro a , que representa a proporção de doutores em relação ao total de alunos titulados. Políticas de incentivo ao crescimento de titulados de grandes áreas são incorporadas facilmente no modelo, a partir da série histórica, com repercussão imediata no número de titulados mestres e doutores. As vagas docentes necessárias para a reposição das aposentadorias nos programas de pós-graduação, bem como as requeridas pelo sistema em virtude do aumento induzido dos alunos a serem matriculados, são calculadas tendo como referência o total de alunos matriculados. Controlando os dois parâmetros, p e a , é possível construir diferentes cenários de crescimento e obter os dados sobre os recursos necessários para bolsas e taxas e para o orçamento de pessoal docente (IV PNPG, 2007, p.10-11).

E, por fim, nessa breve introdução, destaca-se que a culminância desse processo se consolidou em dezembro daquele mesmo ano sendo entregue o IV PNPG ao Conselho Superior da CAPES para análise e deliberação. Podemos observar que este foi o primeiro

Plano Nacional de Pós-Graduação que descreveu o processo envolvido até a sua aprovação e, de fato, parece ter sido o primeiro feito de forma aberta com a participação de frações de classe da sociedade civil. O que se destaca é a participação do empresariado e das frações de classe ligados às instituições privadas de ensino.

O Plano apresenta um retrospecto das legislações contemporâneas ao documento para justificar as bases legais que o regem. Destacam-se alguns princípios da Constituição Federal de 1988: as referências sobre a competência privativa da União em legislar acerca das diretrizes e bases da educação nacional; sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o princípio de garantia do padrão de qualidade; e, por fim, o artigo que dá ao poder público a atribuição da avaliação de qualidade da educação nacional.

O documento, também, refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e sobre o Plano Nacional de Educação em vigor no período (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). No que tange a LDB²⁷ são citadas questões referentes ao regime de colaboração entre os entes federados para a organização dos sistemas de ensino; destaca-se sobre a promoção do desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica como competências do Estado; acrescenta-se sobre a competência de avaliação nacional acerca do rendimento escolar, dados e informações estatísticas; e destaca-se a atribuição da União no que tange a definição das normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação. Essas normas estão presentes na atual LDB e na anterior, Lei nº 4.024/61, acrescentando-se a redação dada pela Lei nº 9.131/95²⁸, que recriou o Conselho Nacional de Educação e estabeleceu normas para o processo de avaliação da educação. Com relação ao PNE, destaca-se o objetivo do plano que envolve a melhoria da qualidade do ensino e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. Por fim, nesse tópico de embasamento legal do IV PNPG, ratifica-se a legalidade da CAPES cujo papel avaliador, regulador e normatizador corroboram em parceria com o MEC para a subsunção de um aparato material da política de ensino superior no país:

Por isso, enquanto Órgão da União, cabe a ela o papel de coordenar a política do sistema nacional de pós-graduação por meio de sua presença sistemática e qualificada no ensino superior, **máxime** na pós-graduação, tendo, em relação a todos os programas e aos cursos de pós-graduação **stricto sensu**, o papel de assegurar a validade nacional dos diplomas. Essa

²⁷ O documento aprofunda uma análise ampliada da Lei adentrando muitos aspectos relativos ao ordenamento do ensino superior, dando ênfase nos elementos que cruzam a pós-graduação e a política de C&T nacional. Dada a extensão desta análise presente no PNPG optou-se por depreender apenas alguns elementos referentes à LDB.

²⁸ Segundo o documento essa Lei, também, deu atribuições normativas ao Conselho Nacional de Educação, cujos Pareceres e Resoluções, homologados, possuem força de lei (BRASIL, 2007).

validação, atendendo ao exercício da função normatizadora e avaliadora, garante o funcionamento do sistema nacional como um todo, assegura-lhe a qualidade, evita a duplicação de meios para o mesmo fim, previne a sua fragmentação e promove o mérito. Quanto ao exercício da função redistributiva, essa validação propicia tanto a correção de rumos e de situações críticas quanto a possibilidade legal de delegação de competências, quando houver situações que a exijam. Mas, com essa delegação ou sem ela, a exigência de uma consonância com as normas e diretrizes nacionais estabelecidas pela União e com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação prevalece sobre os ordenamentos dos entes federativos. Essa sistemática objetiva, finalmente, a garantia de um padrão nacional de excelência e de qualidade do valor nacional dos diplomas (IV PNPG, 2007, p.23).

A questão axial subjacente a essa discussão preliminar do IV PNPG perpassa o tema qualidade pensada através do acompanhamento das políticas destinadas a pós-graduação, via produção de dados, produção de avaliações que deem conta de conduzir as ações considerando os padrões de desempenho acadêmico, concebendo uma pós-graduação stricto sensu que seja padrão de referência ao ensino da graduação.

O IV PNPG aborda um histórico das políticas educacionais no país abordando dados que caracterizam o sistema de forma ampla. No que tange ao ensino superior os dados da época revelam que nas universidades federais 43% dos docentes possuíam o doutorado, enquanto 28% o tinham o título de mestre. Nas universidades estaduais, 37% eram doutores e 28% mestres (o documento dá ênfase a participação das universidades estaduais paulistas nesse contexto). Já os dados das universidades municipais apontam que apenas 12% eram doutores e 34,8% eram mestres. O quadro nas instituições privadas é bem diferente das públicas:

Já nas instituições privadas, que absorviam, em 2003, 71% do alunado de graduação, constata-se que nas instituições sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas) 14,7% do quadro eram doutores e 40% mestres. No setor privado com fins lucrativos, apenas 9,3% eram doutores e 38,7% mestres. Os dados apresentados da Tabela 2 evidenciam a necessidade de se investir fortemente na titulação dos docentes que atuam nas IES, tendo como parâmetro a melhoria do ensino em sua fase atual e a necessidade de sua expansão qualificada (IV PNPG, 2007, p.26).

A tabela citada nas referências acima mostra dados que segundo o documento ratifica a necessidade de capacitação de docentes, tanto para a educação básica quanto para a superior. Seria essa uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira:

TABELA 1: Qualificação do corpo docente do ensino superior 2003²⁹

Dependência Administrativa	Total (1) (T)	Doutorado (D)	Mestrado (M)	Especialização	Graduação	% (D)/(T)	% [(D)+(M)] (T)
Federal	47.709	20.693	13.336	5.826	7.854	43	71
Estadual	33.580	13.431	8.278	7.742	4.127	40	65
Filantrópicas	73.948	10.931	29.642	22.348	11.007	15	55
Particular	91.410	8.526	35.417	35.640	11.827	9	48
Municipal	7.506	906	2.615	3.158	826	12	47
Total	254.153	54.487	89.288	74.714	35.641	21	57
%	100	21	35	29	14		

Inclui 46 docentes sem graduação (Fonte originária: Censo Escolar de 2003, Inep/MEC).
Fonte: IV PNPG, 2007, p.27.

O Plano compila dados a partir de uma série histórica, resgatando a evolução do sistema nacional de pós-graduação pelo número de cursos, contemplando de 1976 a 2004, que corrobora para a compreensão do crescimento da modalidade:

TABELA 2: Evolução do sistema nacional de pós-graduação: número de cursos

Nível	1976 (1/)	1990	1996	2004 (21/maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27 a 5m)	2004/90 (13 a 5m)	2004/96 (7 a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
Total	673	1.485	1.624	2.993	5,6	5,4	8,6

(1/) Ano de início do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES. (Fonte originária: CAPES/MEC)/ Fonte: IV PNPG, 2007, p.28.

Os dados apresentados no documento, também, apontam que o setor público é responsável por 82% da oferta dos cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado, enquanto o setor privado (particular) teria crescido de forma significativa na pós-graduação, passando de 87 para 346 cursos de mestrado e de 44 para 96 de doutorado quando se observa a série histórica que contempla de 1996 a 2004 (IV PNPG, 2007).

²⁹ Todas as tabelas desse item foram digitadas manualmente para uma melhor configuração neste trabalho.

TABELA 3: Número de cursos segundo a dependência administrativa/ Mestrado, 1996-2004 ³⁰

Dependência Administrativa	1996	2004 (21/maio)	Taxa Geométrica 1/ (% aa)	Porcentagens	
				1996	2004 (21/maio)
Federal	631	1.077	7,5	58	55
Estadual	365	524	5,0	34	27
Municipal	-	12	-	-	1
Particular	87	346	20,5	8	18
Total	1.083	1.959	8,3	100	100

(1/) Prazo 7 anos e 5 meses. (Fonte originária: CAPES/MEC)

Fonte: IV PNPG, 2007, p.28.

TABELA 4: Número de cursos segundo a dependência administrativa/Doutorado, 1996-2004

Dependência Administrativa	1996	2004 (21/maio)	Taxa Geométrica 1/ (% aa)	Porcentagens	
				1996	2004 (21/maio)
Federal	230	568	13,0	43	55
Estadual	267	370	4,5	49	36
Particular	44	96	11,1	8	9
Total	541	1.034	9,1	100	100

(1/) Prazo 7 anos e 5 meses. (Fonte originária: CAPES/MEC)

Fonte: IV PNPG, 2007, p.29.

Neste panorama o texto, também, revela o crescimento significativo no que tange ao número de alunos matriculados, titulados e novos conforme a série abaixo:

TABELA 5: Número de alunos titulados, matriculados e novos/ Mestrado, 1987-2003

Ano Base	Alunos Titulados	Alunos Matriculados (1)	Alunos Novos
1987	3.647	29.281	9.440
1988	3.916	31.451	11.548
1989	4.727	32.472	11.432
1990	5.737	37.789	13.014
1991	6.811	37.865	12.768
1992	7.394	38.459	12.560
1993	7.609	39.509	13.633
1994	7.821	43.612	16.218
1995	9.265	46.152	17.746
1996	10.499	45.622	16.457
1997	11.922	47.788	17.570

³⁰ Nesta tabela e na seguinte, nas particulares estão incluídas as instituições filantrópicas - *Nota do texto original.* (BRASIL, 2007, p.28).

1998	12.681	50.816	19.815
1999	15.380	57.044	23.837
2000	18.373	61.614	26.586
2001	20.032	65.309	28.074
2002	24.432	68.340	31.566
2003	27.630	72.001	35.305

Fonte originária: CAPES/MEC.

Fonte: IV PNPG, 2007, p.29.

O crescimento de alunos titulados no mestrado salta de 3.647 em 1987 para 27.630 em 2003 (um crescimento percentual de aproximadamente de 757%), enquanto os alunos matriculados passam de 29.281 em 1987 para 72.001 em 2003 (um crescimento percentual de aproximadamente de 245%). Ainda podemos notar um valor alto de evasão (como fora exposto nos PNPG's anteriores), visto que entre as matrículas e a titulação há uma diferença grande, considerando também o crescimento do quantitativo de alunos novos que salta de 9.440 em 1987 para 35.305 em 2003 (um crescimento percentual de aproximadamente de 374%).

TABELA 6: Número de alunos titulados, matriculados e novos/ Doutorado, 1987-2003

Ano Base	Alunos Titulados	Alunos Matriculados (1)	Alunos Novos
1987	868	7.914	1.786
1988	921	8.441	2.093
1989	1.047	9.671	2.416
1990	1.302	11.210	2.922
1991	1.489	12.219	3.509
1992	1.766	13.689	3.519
1993	1.803	15.625	4.132
1994	2.113	17.912	4.991
1995	2.528	20.095	5.331
1996	2.985	22.198	5.159
1997	3.620	24.528	6.199
1998	3.949	26.828	6.744
1999	4.853	29.998	7.903
2000	5.335	33.004	8.444
2001	6.040	35.134	9.101
2002	6.894	37.728	9.935
2003	8.094	40.213	11.343

Fonte originária: CAPES/MEC.

Fonte: IV PNPG, 2007, p.30.

Fenômeno semelhante acontece quanto o crescimento de doutores titulados que passa de 868 em 1987 para 8.094 em 2003 (um crescimento percentual de aproximadamente de 932%), enquanto os alunos matriculados passam de 7.914 em 1987 para 40.213 em 2003 (um

crescimento percentual de aproximadamente de 508%). Neste caso, também, podemos notar um valor considerável de evasão, entre as matrículas e a titulação há uma diferença significativa, considerando o crescimento do quantitativo de alunos novos que salta de 1.786 em 1987 para 11.343 em 2003 (um crescimento percentual de aproximadamente de 635%).

O estudo traz os dados de evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação considerando o crescimento de mestres e doutores de 1990 a 2003, revelando um aumento progressivo na quantidade de alunos titulado, conforme podemos verificar abaixo:

TABELA 7: Número de alunos titulados, matriculados e novos

Nível	1990	1996	2003	Taxa geométrica (% ao ano)	
				2003/1990 (13 anos)	2003/1996 (7 anos)
Mestrado	5.737	10.499	27.630	12,9	14,8
Doutorado	1.302	2.985	8.094	15,1	15,3
Total	7.039	13.484	35.724	13,3	14,9

Fonte originária: CAPES/MEC.

Fonte: IV PNPG, 2007, p.30.

Os dados expostos no documento corroboram para a compreensão da materialidade do Sistema nacional de Pós-Graduação no país considerando o período de aprovação deste PNPG. Este é o primeiro Plano que desenha praticamente uma cartografia da pós-graduação no Brasil. Há de se considerar as informações que o documento revela ao destacar o avanço dos dados sobre a pós-graduação no país como demanda para a garantia da qualidade reivindicada pela Lei de Diretrizes e Bases e pelo I PNE vigente no período. O documento ainda traz dados agregados sobre a quantidade de docentes em equiparação com a quantidade de alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado no período:

TABELA 8: Docentes na pós-graduação e alunos matriculados: 1987-2003

Ano	Docentes (1/) [D]	Alunos Matriculados (dezembro)			Relação [M]/[D]
		Mestrado [Mm]	Doutorado [Md]	Equivalente Doutor $M=Md+Mm/3$	
1987	13.349	29.281	7.914	17.674	1,32
1988	15.374	31.451	8.441	18.925	1,23
1989	16.323	32.472	9.671	20.495	1,26
1990	17.542	37.789	11.210	23.806	1,36
1991	17.726	37.865	12.219	24.841	1,40
1992	18.405	38.459	13.689	26.509	1,44
1993	19.044	39.509	15.625	28.795	1,51
1994	20.243	43.612	17.912	32.449	1,60
1995	21.247	46.152	20.095	35.479	1,67

1996	23.644	45.622	22.198	37.405	1,58
1997	25.354	47.788	24.528	40.457	1,60
1998	24.412	50.816	26.828	43.767	1,79
1999	28.026	57.044	29.998	49.013	1,75
2000	27.528	61.614	33.004	53.542	1,95
2001	27.766	65.309	35.134	56.904	2,05
2002	30.014	68.340	37.728	60.508	2,02
2003	32.354	72.001	40.213	64.213	1,98

(1/1987-1995: Docente permanente. 1996-2003. Total de docentes./ Fonte: IV PNPG, 2007, p.31.

A forte concentração regional dos cursos permanece assim como nos planos anteriores³¹. Dados sobre os mestrados revelam que dos 685 cursos na Região Sudeste em 1996 houve um crescimento para 1.076 cursos em 2004. Seguida na ordem decrescente pela região Sul que salta de 166 em 1996 para 384 cursos em 2004. A Região Nordeste passa de 155 cursos de mestrado em 1996 para 305 em 2004. Na Região Centro-Oeste de 53 cursos em 1996 passa-se a 126 em 2004. E, por fim, na Região Norte de 24 cursos de mestrados em 1996 passa-se a 68 cursos em 2004. Quando o IV PNPG apresenta os dados sobre os cursos de doutorado, conforme a regionalização, percebemos a mesma tendência concentradora de crescimento em comparação com os cursos de mestrado. Na Região Sudeste dos 450 cursos de doutorado em 1996 passa-se a 689 em 2004. Na Região Sul dos 50 cursos em 1996 chega-se a 177 em 2004. A Região Nordeste passa de 22 (1996) para 42 cursos de doutorado (2004). Na Região Centro-Oeste de 12 cursos em 1996, sobe-se para 42 em 2004, enquanto na Norte de 7 cursos de doutorado (1996) chega-se a 19 (2004):

A análise das taxas de crescimento mostra que o crescimento foi maior na região Norte (15% ao ano), seguida das regiões Centro-Oeste (12%), Sul (12%), Nordeste (9,6%) e o Sudeste (6,3%). Esse crescimento não foi suficiente para alterar as assimetrias existentes entre as regiões e, sobretudo, entre os estados (IV PNPG, 2007, p.32).

Com relação a análise do crescimento conforme as grande áreas do conhecimento a ênfase maior revelou-se nas áreas: Multidisciplinar e Ensino e Ciências Sociais Aplicadas. Essa condição se refletiu de forma similar nos cursos de mestrados e doutorados:

³¹ Sobre essa temática o documento aprofunda um item específico sobre as assimetrias do sistema (Vide: BRASIL, 2007, p.45).

TABELA 9: Número de cursos segundo a grande área do conhecimento – mestrado

Grande Área do Conhecimento	1996	2004 (21/maio)	Taxa Geométrica 1/ (% aa)	Porcentagens	
				1996	2004 (21/maio)
Multidisciplinares e Ensino	25	130	24,9	2,3	6,6
Ciências Sociais Aplicadas	92	236	13,5	8,5	12,0
Engenharias	119	227	9,1	11,0	11,6
Ciências Humanas	146	278	9,1	13,5	14,2
Linguística, Letras e Artes	62	110	8,0	5,7	5,6
Ciências Biológicas	106	183	7,6	9,8	9,3
Ciências Exatas e da Terra	136	212	6,2	12,6	10,8
Ciências Agrárias	137	208	5,8	12,7	10,6
Ciências da Saúde	260	375	5,1	24,0	19,1
Total	1.083	1.959	8,3	100	100

1/ Prazo: 7 anos e 5 meses/ Fonte: IV PNPG, 2007, p.33.

TABELA 10: Número de cursos segundo a grande área do conhecimento - doutorado

Grande Área do Conhecimento	1996	2004 (21/maio)	Taxa Geométrica 1/ (% aa)	Porcentagens	
				1996	2004 (21/maio)
Multidisciplinares e Ensino	7	32	22,7	1,3	3,1
Ciências Sociais Aplicadas	27	82	16,2	5,0	7,9
Ciências Agrárias	51	121	12,4	9,4	11,7
Ciências Humanas	65	142	11,1	12,0	13,7
Ciências Biológicas	64	131	10,1	11,8	12,7
Engenharias	53	107	9,9	9,8	10,3
Linguística, Letras e Artes	34	60	8,0	6,3	5,8
Ciências Exatas e da Terra	74	124	7,2	13,7	12,0
Ciências da Saúde	166	235	4,8	30,7	22,7
Total	541	1.034	9,1	100	100

1/ Prazo: 7 anos e 5 meses/ Fonte: IV PNPG, 2007, p.33.

Os dados do IV PNPG, também, abordam informações sobre o crescimento de bolsas, assim como sinalizam a evolução dos índices de produtividade. Neste último tópico, critica-se o impacto das produções intelectuais dos pesquisadores com base em um levantamento realizado: “A produção intelectual mostra uma atividade profícua de publicações em periódicos nacionais, internacionais e em anais de conferências, sendo a preferência por um ou mais veículos acima variável de acordo com a área do conhecimento” (BRASIL, 2007, p.35).

Um levantamento realizado a partir da evolução do número de publicações dos autores brasileiros em periódicos indexados na base do *Institute for Scientific Information (ISI)* foi produzido para mensurar o fator produção intelectual. Este percurso revela um caminho de exigências futuras que se desenhará a partir das cobranças que balizarão a avaliação institucional da pós-graduação brasileira consolidadas na atualidade.

A partir dessa análise foram gerados estudos comparativos para avaliar a produção intelectual brasileira com as produções de outros países da América Latina e do mundo. Apesar da crítica feita no que se refere ao impacto das produções intelectuais dos pesquisadores, a avaliação apresentada no IV PNPG revelou-se positiva na comparação dos dados que mostram a evolução do número dos trabalhos publicados por pesquisadores brasileiros de 1981 a 2003, em periódicos de circulação internacional. Principalmente, quando comparados com a evolução ocorrida na América Latina e no mundo ao verificar-se que a produção brasileira quintuplicou, enquanto em relação ao resto do mundo triplicou. Estes parecem ser os temas balizadores que cruzam a dinâmica qualidade x quantidade na pós-graduação brasileira.

No que concerne ao financiamento, o Plano destaca que o crescimento das matrículas, especialmente nos cursos de doutorado, não foi acompanhado de um crescimento no orçamento da CAPES: “Os investimentos por aluno matriculado sofreram um decréscimo de 42% e por aluno titulado 67%” (IV PNPG, 2007, p.41).

Esta tendência de desvalorização do financiamento, principalmente no que tange aos valores das bolsas de pesquisa, parece insistir na estrutura da pós-graduação a posteriori³². Ao analisar o modelo organizacional vigente há época, o IV PNPG cita o Parecer Sucupira e avalia que a natureza acadêmica dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil se consolidou devido à dinâmica interna das instituições. O documento expõe que a experiência bem sucedida na expansão e na qualidade do sistema de pós-graduação no país deve ser transferida ao financiamento público e à institucionalização desencadeada por um processo contínuo da avaliação criado em meados dos anos de 1970, liderado pela CAPES e realizado pelos pares. Todavia, o documento tece uma crítica às dificuldades enfrentadas quando a temática aborda as propostas de mudanças na organização da pós-graduação, visto que segundo o documento a orientação original (Parecer Sucupira), de um modelo flexível para a pós-graduação, teria perdido essa característica:

Embora no início a pós-graduação fosse orientada por um modelo flexível, ao longo de seu desenvolvimento ela foi perdendo essa característica no interior das instituições. O sistema de avaliação, interpretado de forma rígida, contribuiu para consolidar um modelo marcadamente sequencial (mestrado/doutorado). Devido ao sucesso da parceria modelo/avaliação, as propostas de mudanças são geralmente consideradas com restrições, usualmente associadas a uma possível falta de qualidade acadêmica. Como

³² Essa questão será retomada a posteriori.

consequência, as propostas de mudança de organização da pós-graduação enfrentam grande dificuldade, tanto no interior de suas instituições quanto nas agências de financiamento, para enfrentar a diversidade de demandas da sociedade (IV PNPG, 2007, p.42-43).

A análise avalia a necessidade de adequação da pós-graduação às demandas sociedade, também, poderíamos acrescentar nessa questão o termo *adequação às demandas dos mercados*, ênfase presente nos PNPG's anteriores. Para justificar a necessidade dessa adequação, o Plano demonstra dados em que se constata que uma parcela significativa dos mestres egressos estão inseridos em setores profissionais não acadêmicos, indicando a necessidade de retornar à flexibilidade prevista no modelo inicial. Para tanto, sugere-se a construção de parcerias interinstitucionais buscando maior eficiência para romper com o que o documento define como enrijecimento do modelo atual³³. Desta forma, são propostos alguns desafios que se desdobram no conjunto de propostas do documento, entre eles podemos destacar:

Flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; Profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e, Atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (IV PNPG, 2007, p.43).

Esse tensionamento para a flexibilização dos modelos formativos da pós-graduação é uma temática que cruza outros PNPG's e ressurgirá nos debates posteriores. O que se nota nas análises especificamente deste documento é uma contradição na avaliação da pós-graduação brasileira, na medida em que se elogia a qualidade consolidada justamente pelo modelo através dos esforços institucionais, dos pares e da presença reguladora da CAPES, critica-se a falta de flexibilidade na tentativa de resgate de um modelo que não assumiu materialidade na organização da modalidade formativa no país.

O documento apresenta os ordenamentos pensados para a demanda e expansão da pós-graduação no país, pensando a temática a partir de quatro vertentes: capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior; qualificação dos professores da educação básica; especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (BRASIL, 2007). Nesse item reivindica-se um papel formativo para as Ciências Humanas que atenda as

³³ O IV PNPG traz um anexo dedicado ao estudo do destino dos egressos.

demandas dos diversos atores sociais.

Sobre as potencialidades e debilidades da pós-graduação, o Plano contempla a necessidade de uma política nacional voltada para a superação das disparidades do nível de desenvolvimento científico entre os Estados. Desta forma, sinaliza que é preciso inserir a política de formação de recursos humanos (pós-graduação) no contexto da política industrial brasileira. Aponta-se como horizonte a necessidade de incentivos na política industrial para os setores estratégicos³⁴ como forma de alavanca axial para superação das desigualdades que marcam a inserção do país no sistema internacional. Entre as debilidades destacadas pelo documento podemos depreender:

A falta de planejamento para orientar o crescimento organizado do Sistema; As assimetrias e desigualdades regionais e estaduais, anteriormente abordadas, bem como as assimetrias das áreas de conhecimento; O descompasso entre o índice de crescimento de matrículas e titulações e a disponibilidade do número das bolsas; O número insuficiente de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, face à população daquelas regiões; A falta de maior articulação entre as agências federais de fomento, e destas com as Fundações de Amparo à Pesquisa e as Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia; Baixa prioridade concedida aos doutores na admissão aos quadros docentes das IES; Reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes (IV PNPG, 2007, p.50-51).

A partir da avaliação destes entraves, o IV PNPG elenca diretrizes gerais e uma série de propostas de ações que contemplam o equacionamento dessas deficiências acima descritas. O Plano, também desenha uma projeção futura para os cursos de pós-graduação onde conjectura possíveis cenários de crescimento para os mestrados e doutorados, a partir de equações que mantêm as linhas de crescimento apresentadas nas séries históricas que desenharam um cenário atualizado da pós-graduação. O documento desenha cenários de estimativa do número de docentes na pós-graduação (com ênfase nos doutores); estabelece metas e ações, através de uma detalhada proposta de diretrizes orçamentárias. Elabora propostas de ordenamento da política de bolsas para a pós-graduação indicando propostas de remanejamento e reorganização conforme as grandes áreas do conhecimento. Dispõe sobre uma previsão de recursos adicionais necessários ao desenvolvimento da pós-graduação com projeções de crescimento para os anos subsequentes, incluindo dados sobre a necessidade de bolsas adicionais para programar as metas destinadas às grandes áreas do conhecimento.

³⁴ São destacados pelo documento como setores estratégicos: a indústria de software, fármacos, semicondutores, microeletrônica, bens de capital. Outras áreas são elencadas como “portadoras de futuro”, a biotecnologia e a nanotecnologia, cuja pós-graduação deveria dar atenção nevrálgica. O desenvolvimento dos programas espaciais e de energia, a criação de programas de exploração do mar e da biodiversidade, assim como o efetivo desenvolvimento da região amazônica são sinalizados como instrumentos de integração nacional (BRASIL, 2007, p.50).

Ao comparar a extensão deste IV PNPG com os planos anteriores percebemos um documento muito mais amplo que traz dados mais objetivos e concretos sobre a organização da pós-graduação no país, que consegue desenhar projeções futuras, desenrolando metas e ações focais pensadas de forma mais sistêmica para o Sistema Nacional de Pós-Graduação no país. Obviamente, os avanços tecnológicos mais recentes possibilitaram a organização e o acompanhamento de dados e informações de natureza estatística sobre a pós-graduação. Todavia, o plano segue na concepção de uma pós-graduação que precisaria estar mais focada nos mercados, no desenvolvimento industrial e no atendimento do que chama de demandas sociais, voltando a propor uma correção de rota para os modelos de pós-graduação. Essas questões serão retomadas ao longo desta pesquisa justamente por estarem ligadas de forma central às discussões que envolvem os mestrados profissionais.

1.1.5 - 5º PNPG (ATUAL: 2011-2020)

O quinto e atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) seguiu um itinerário de construção legal divulgado no site da CAPES. Segundo as informações disponibilizadas, a primeira etapa refere-se à Portaria Nº 36, de 5 de fevereiro de 2010 que instituiu uma comissão de elaboração do Plano. Ainda nesse mesmo ano, outra Portaria alterou a referida comissão de apoio técnico do PNPG (Portaria Nº 165, de 20 de agosto de 2010). No ano de 2011, foi aprovado o Plano que é composto por 2 volumes, evidenciando toda a política destinada para a pós-graduação na atual década. Em 2013, foi aprovado o Relatório Final 2013 pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e foi elaborada a Agenda Nacional de Pesquisa. No ano de 2016, foi produzido o relatório final 2014 e foi apresentada uma nova Agenda Nacional de Pesquisa. Ainda nesse mesmo ano, a Portaria Nº 203, de 14 de novembro de 2016 instituiu uma comissão especial para acompanhar e monitorar a implantação do Plano, cuja apresentação da referida comissão aborda no documento o biênio 2016/2017, tendo um relatório final sido apresentado em 29/11/2017.

Os conteúdos desses documentos não serão analisados de forma pormenorizada, porque além deste não ser o objetivo desta pesquisa, incidiríamos em uma descrição muito funcionalista e incoerente com a perspectiva metodológica preconizada nesta tese. Ao resgatar os elementos constitutivos de cada PNPG já estamos dispostos os elementos necessários à análise da política da pós-graduação brasileira para o aprofundamento proposto.

A robustez do documento final do atual PNPG revela a importância dada à política de pós-graduação e a produção de Ciência e Tecnologia no período de sua aprovação.

Considerando o papel do país no processo de mundialização do capital e sua inserção na divisão internacional do trabalho, a tônica do documento aprofundará o debate acerca da educação pensada para atendimento das demandas dos mercados, para o desenvolvimento industrial e voltada ao atendimento das demandas sociais. O papel das inovações tecnológicas no contexto de mundialização financeira estará representado na tônica da formação pensada para a pós-graduação neste PNPG. Lima (2004) analisa a reforma da educação superior no governo Lula e o papel da educação superior a distância, considerando a subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital, nesse contexto a autora evidencia elementos que estão em coerência com os discursos que serão expostos ao resgatarmos alguns pontos nodais dentro do atual Plano:

O debate sobre a utilização das novas tecnologias educacionais se dá num cenário político e econômico bastante definido: o processo de mundialização do capital (Chesnais, 1996). Neste contexto, a configuração das técnicas está associada ao modo de produção dominante. Portanto, as inovações tecnológicas se dão no quadro da sociedade capitalista e estão mergulhadas nas contradições inerentes à própria sociedade de classes. Essas inovações têm constituído exatamente o arcabouço midiático, a base material fundamental que permite o funcionamento e intensificação da mundialização financeira. Apesar da imposição de uma “lógica do instrumento” que identifica as inovações tecnológicas como as grandes vias de “democratização” das informações e do conhecimento em tempo real, as redes informacionais não alcançam todos em todos os lugares, mas algumas regiões que representam interesses estratégicos para o capital. Portanto, não existe homogeneização do espaço. Quando o discurso dominante se refere à superação dos espaços, está se referindo às redes e não aos espaços, pois as redes não alcançam tudo e todos, fazendo com que os espaços continuem diferenciados e hierarquizados (Lima, 2004, p.1-2).

O papel da pós-graduação como instrumento de formação para a produção tecnológica segue essa configuração apresentada por Lima (2004). Para a autora, o que se evidencia é a busca pelos organismos internacionais do capital, especialmente Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC) por um consenso estratégico sobre o mito da morte do Estado. Para a legitimação e consolidação política, econômica e ideo-cultural do mito da “superação das fronteiras” e da “homogeneização do planeta”, o papel dos estados nacionais é fundamental (LIMA, 2004). Acrescenta a autora que apesar da ideologia do mercado, dos acordos do livre comércio liderados pela OMC, entre outros sujeitos políticos do capital, vivemos numa era de profundas intervenções estatais que objetivam dar sustentação ao projeto societário burguês, sendo a privatização de setores estratégicos dos vários países da periferia do capitalismo considerada como uma política de

Estado, fundamental para garantir o movimento do capital internacional. O atual PNPG seguirá essa tendência ao pensar uma pós-graduação utilitarista.

O primeiro volume do Plano dedica um capítulo a análise dos planos anteriores e conclui que apesar das legislações que definiram conceitualmente e legalmente a normatização da pós-graduação brasileira (dando ênfase as Leis: Lei 5.540/68 e os Pareceres 977/65 e 77/69, do antigo Conselho Federal de Educação), teriam sido os Planos Nacionais de Pós-Graduação que garantiram a materialidade organizacional da modalidade no país. Considerando os legados e ações destinadas à modalidade nos documentos anteriores, a proposta do atual Plano propõe a continuidade dos marcos operacionais anteriores, incluindo focalmente a prioridade no crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O documento dedica um extenso capítulo à exposição da situação atual da Pós-Graduação, destacando que a tarefa primordial do SNPG será o desenvolvimento de estudos relativos às temáticas acerca da Educação Básica:

Por esse motivo, o presente capítulo inicia-se apresentando algumas informações sobre a educação básica (em especial, o ensino médio) e ensino de graduação. O tema educação básica será objeto de estudo por parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Recomendar-se-á que o SNPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos, tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da educação básica, notadamente do ensino médio. A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, tem novas atribuições com a criação da Diretoria de Educação Básica e, portanto, condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa (V PNPG, 2011, p.41).

Este viés ratifica uma preocupação com a natureza mais pragmática que deve ser pensada para a pós-graduação no enfrentamento das demandas sociais em consonância com o Plano anterior (2005-2010), toda uma semântica discursiva foi construída para justificar essa necessidade de uma pós-graduação mais pragmática. Ao apontar os índices de crescimento do ensino superior no país, o documento mostra uma tabela de concluintes da graduação conforme as grandes áreas do conhecimento e destaca o desequilíbrio nos quantitativos entre essas áreas, sinalizando a necessidade de aumento na formação nas áreas tecnológicas (vide abaixo tabela 11).

TABELA 11: Concluintes de graduação por grandes áreas do conhecimento (2008)

Áreas Gerais	Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais
Educação	168.983
Humanidades e Artes	29.122
Ciências Sociais, Negócios e Direito	328.239

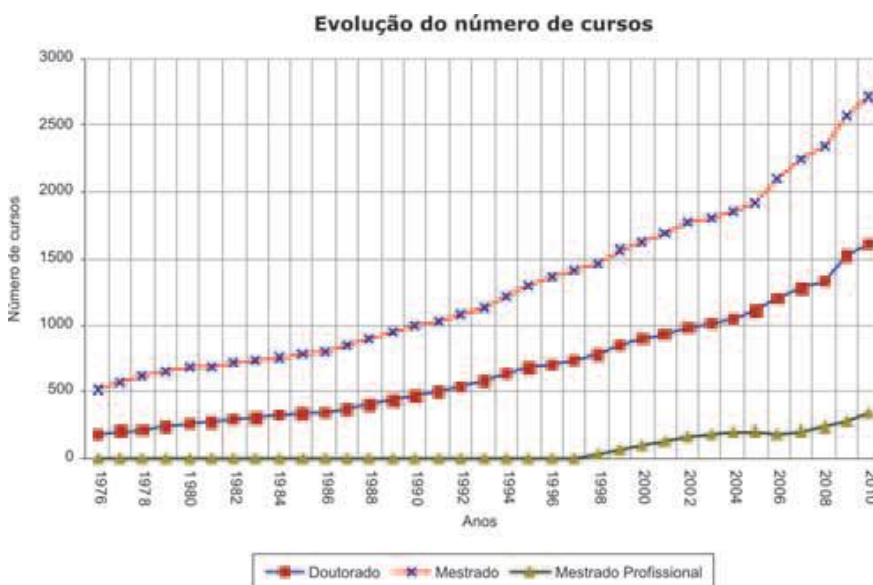
Ciências, Matemática e Computação	61.528
Engenharia, Produção e Construção	47.098
Agricultura e Veterinária	16.305
Saúde e Bem-Estar Social	128.389
Serviços	20.654
Total	800.318

Fonte: V PNPG, 2011, p.43

Essa ênfase será estendida à pós-graduação, no entendimento que esse será motor de indução do crescimento econômico no país ou se apropriando do termo de Lima (2004) que ao analisar os investimentos em educação nos anos iniciais do Partido dos Trabalhadores (PT), utiliza a terminologia que o governo Lula seguiu com um projeto “neoliberal requeitado”, dando continuidade as pautas apresentadas pelo BM e FMI. Podemos apropriar esta frase quando analisamos esse projeto requeitado de políticas neoliberais que se estendem às políticas destinadas a pós-graduação, demarcando uma natureza utilitarista para a modalidade. Essa parece ser a tônica presente nos debates oficiais que defendem as modalidades profissionais que seriam as mais cabíveis em um mercado globalizado.

Este movimento acima analisado cruzará outros momentos do Plano em metas e ações específicas destinadas à modalidade. Adentrando os dados do SNPG em 2009 são apresentadas informações sobre a evolução da modalidade no país. O Plano traz um gráfico onde podemos encontrar a evolução dos cursos em uma série histórica.

Figura 1 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Cursos recomendados e habilitados ao funcionamento



Fonte: V PNPG, 2011, p. 43.

A evolução do SNPG seguiu uma curvatura ascendente, principalmente se considerarmos os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos recomendados e habilitados pela CAPES ao longo desse período, ainda depreendemos a curvatura de crescimento dos mestrados profissionais, impulsionada a partir da sua normatização legal, em fins dos anos de 1990. Essas informações estavam dispostas nos Planos anteriores, entretanto nesse V PNPG estão organizadas de forma mais sistemática, viabilizando um olhar mais panorâmico sobre a modalidade. Vale ressaltar que os programas recomendados e habilitados têm o prazo de um ano para entrarem efetivamente em atividade. Desta forma, as taxas de crescimento que podem ser depreendidas desse gráfico não são conclusivas. A partir dessa consideração, o Plano trouxe um complexo mapeamento da pós-graduação com os dados obtidos de acordo com os cursos que enviaram um relatório de atividades para o Coleta CAPES. Acompanharemos parte desse mapeamento, considerando que tais dados corroboram para a análise do objeto nesta pesquisa desenhado, servindo para efeitos comparativos e analíticos quando relacionados aos metadados CAPES evidenciados nessa pesquisa.

Na série histórica abaixo podemos depreender os dados objetivos sobre o crescimento dos cursos de pós-graduação disponibilizados. Temos a possibilidade de quantificar o crescimento da pós-graduação desde a sua normatização até 2010.

TABELA 12: Número de cursos de pós-graduação

Ano	Nível			Total geral
	Doutorado	Mestrado Profissional	Mestrado	
1976	181	0	518	699
1977	197	0	567	764
1978	213	0	616	829
1979	235	0	653	888
1980	260	0	680	940
1981	270	0	695	965
1982	285	0	713	998
1983	301	0	735	1036
1984	321	0	755	1076
1985	332	0	784	1116
1986	347	0	808	1155
1987	373	0	843	1216
1988	405	0	908	1313
1989	439	0	951	1390
1990	469	0	993	1462
1991	507	0	1031	1538
1992	537	0	1083	1620
1993	585	0	1131	1716
1994	637	0	1220	1857
1995	682	0	1289	1971
1996	707	0	1348	2055
1997	739	0	1408	2147
1998	779	27	1463	2269
1999	846	69	1563	2478
2000	903	98	1620	2621

2001	940	138	1689	2767
2002	984	158	1758	2900
2003	1015	175	1796	2986
2004	1048	190	1855	3093
2005	1099	202	1923	3224
2006	1195	174	2096	3465
2007	1269	203	2242	3714
2008	1327	233	2337	3897
2009	1532	278	2587	4397
2010	1630	356	2771	4757

Tabela atualizada em 23/02/2011.

Fonte: V PNPG, 2011, p. 80.

O surgimento e a expansão dos mestrados profissionais aparecem nessa série histórica revelando um salto considerável em pouco mais de uma década. A modalidade seguirá essa curvatura crescente nos anos subsequentes como veremos mais adiante no capítulo 2. Outra categoria importante evidenciada nesse PNPG é a relação público x privado. Acompanhar o crescimento da educação, observando os quantitativos conforme as dependências administrativas facilita a realização de análises que problematizem o crescente movimento de financeirização da educação superior e o avanço da mercantilização da educação. Na tabela abaixo disponibilizada no V PNPG depreendemos elementos de crescimento dos cursos mestrados no país entre os anos de 2004 e 2009 presentes no V PNPG.

TABELA 13: Número de cursos em atividade segundo a dependência administrativa - mestrado

Dependência Administrativa	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Estadual	496	626	26,21	27,7	25,7
Federal	996	1360	36,55	55,5	55,8
Municipal	9	15	66,67	0,5	0,6
Particular	292	435	48,97	16,3	17,9
Total	1.793	2.436	35,86	100	100

Fonte: V PNPG, 2011, p. 47.

Ao olharmos os dados de crescimento observamos que as maiores taxas se concentram nas redes públicas, somando 80% dos mestrados entre a esfera federal e municipal. Esses dados em separado não ajudam em um entendimento amplo acerca da discussão entre a categoria público-privado. Todavia, quando observamos as especificidades do processo de mercantilização que tem perpassado o espaço público notaremos outras possibilidades de análises. Neste momento, o enfoque segue na busca de caracterizar os aspectos nodais desse crescimento que serão analisados com maior profundidade mais adiante.

O Plano traz informações sobre o crescimento dos mestrados conforme a grande área do conhecimento, considerando a periodização entre os anos de 2004 e 2009 e apontam um

crescimento exponencial nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, seguindo na lógica de que as áreas tecnológicas seguem com índices mais tímidos. No que tange aos cursos profissionais, o documento sinaliza que a modalidade seguia crescente nas diferentes dependências administrativas:

O número de cursos de mestrado profissional, segundo a dependência administrativa, indica que são as instituições privadas as que, no momento, oferecem o maior percentual de cursos individualmente (44,4%); enquanto as instituições federais totalizam 39,9%, essas, somadas às demais instituições públicas (estaduais e municipais) perfazem um total de 55,6% dos cursos oferecidos, como pode ser observado na Tabela 3.5-4. Note-se que, em termos de crescimento, foram as instituições estaduais as que apresentaram a maior taxa de crescimento (120,0%) entre os anos de 2004 e 2009 (V PNPG, 2011, p. 49).

A mesma análise é realizada com relação ao crescimento dos cursos de doutorado entre os anos de 2004 e 2009, onde observa-se com relação à dependência administrativa:

O número de cursos de doutorado segundo, a dependência administrativa, indica que a maior taxa de crescimento ocorreu nas universidades particulares (72,0%), enquanto para as federais o crescimento foi de 38,0%. Em números absolutos, entretanto, as federais lideram com 57,2% dos cursos de doutorado; seguidas pelas estaduais, com 30,5%; enquanto as particulares representam apenas 12,1% do total oferecido no país, como pode ser observado na Tabela 3.5-6, a seguir (V PNPG, 2011, p.50).

TABELA 14: Número de cursos em atividade segundo a dependência administrativa - doutorado

Dependência Administrativa	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Estadual	368	434	17,9	34,8	30,5
Federal	590	814	38,0	55,8	57,2
Municipal	-	2	-	0,0	0,1
Particular	100	172	72,0	9,5	12,1
Total	1058	1422	34,4	100,0	100,0

Fonte: V PNPG, 2011, p. 50.

Dados sobre o crescimento desses cursos conforme a grande área seguem a tendência apontada anteriormente nos mestrados. A concentração na área multidisciplinar apresenta uma taxa de 190,9%: “Em números absolutos, a maior concentração está nas Ciências da Saúde, que atualmente detêm 20,3% dos cursos; enquanto o menor percentual, de 5,5%, está na área de Linguística, Letras e Artes” (BRASIL, 2011, p.50). Ao dispor dos dados dos números de cursos em atividade, o Plano traz informações que contemplam o aparecimento e o posterior crescimento dos mestrados profissionais, conforme tabela abaixo:

TABELA 15: Número de cursos em atividade

Nível	1976*	2004	2009	Crescimento (%)	
				2009/1976	2009/2004
Mestrado	518	1.793	2.436	370,3 %	35,9%
Mestrado Profissional	0	119	243	-	104,2%
Doutorado	181	1.058	1.422	685,6%	34,4%
Total	699	2.970	4.101	486,7	38,1%

Fonte: V PNPG, 2011, p. 47.

Os dados acima revelam a expansão da modalidade profissional e seu percentual de crescimento que surge suntuoso quando consideramos a natureza recente desses cursos, principalmente a temporalidade analisada (2004-2009).

O primeiro volume deste V PNPG adensa as análises quantitativas sobre a evolução da pós-graduação para projetar os dados de crescimento pensados a partir das tendências atuais de cada curso evidenciadas, focando a evolução dos mestrados/ doutorados acadêmicos e dos mestrados profissionais. O Plano define os princípios e recomendações do SNPG para a próxima década que são: “a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento, que deverão ser observados pelos Comitês e as instâncias superiores” (V PNPG, 2011, p.127). A análise aprofunda uma discussão sobre o modelo universitário brasileiro e os caracteriza da seguinte forma:

No topo do sistema estão as universidades humboldtianas, conhecidas por patrocinarem a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema. Porém, no primeiro mundo e no Brasil, elas são a minoria, apresentando toda sorte de distorções: trata-se de um conceito ou de um ideal, a exigir ajustes ao ser trazido para os dias de hoje e aplicado à realidade das instituições. Não obstante, elas existem e deverão ser cobradas nas avaliações por sua inserção internacional ou pela capacidade de oferecer cursos de padrão internacional. Ao lado das universidades públicas humboldtianas e de uma ou outra comunitária que integra aquele prestigioso rol, há as públicas não-humboldtianas e as privadas, distinguidas entre as comunitárias e as não-comunitárias, com menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e, por vezes, com o setor produtivo (V PNPG, 2011, p. 128).

Essa tipificação deixa claro uma crítica ao modelo universitário que é apoiado no tripé ensino-pesquisa e extensão. É a partir dessa consideração que os cursos de pós-graduação acadêmicos serão taxados de endogênicos e exógenos aos mercados que deveria atender. Lembrando a análise de Cunha (1988) no início deste capítulo, quando analisa a pós-graduação em geral, podemos depreender nesse V PNPG uma tentativa discursiva de

subordinação do modelo universitário ao ethos empresarial (talvez, no sentido taylorista mesmo). Toda a construção do modelo de avaliação para a pós-graduação brasileira presente na proposta será pensada em um viés quantificador da produção e demais fluxos desses cursos, por meio de avaliações periódicas, cada vez mais, intensificadas através do CTC (Conselho Técnico Científico) e da própria Agência que devem considerar as demandas da sociedade do conhecimento e suas necessidades cujas áreas: “Deverão ser mobilizadas de tempos em tempos e pôr na agenda a discussão acerca do éthos do intelectual, pesquisador, técnico e cientista que as universidades têm a incumbência de formar” (BRASIL, 2011, p.129). Para tanto, o documento justifica a importância dos cursos inter(multi)disciplinares na pós-graduação como forma de ajuste as necessidades sociais e dos mercados.

O atual Plano, assim como os anteriores, analisa as assimetrias na distribuição da pós-graduação em território nacional, também, discorre acerca de dados sobre as assimetrias que se referem às notas desses cursos. Ao observar que o alto percentual dos mestrados avaliados pela CAPES apresentam nota 3, depreende-se a necessidade de aumento das notas desses cursos que, segundo o documento, precisam ser pensados como demandas de formação de recursos humanos do país. Entretanto, não se problematiza os parâmetros avaliativos usados pela Agência ou demais questões ligadas a problemática da alta produtividade exigida como requisito para qualificação desses cursos.

Um capítulo extenso será dedicado a relacionar o papel da pós-graduação à formação de recursos humanos para os mercados, sendo a internacionalização e a cooperação internacional os caminhos rumo a sua flexibilização. O documento aponta a necessidade de ajuste da pós-graduação para uma formação mais coerente com a sociedade do conhecimento. A partir dessas considerações, a construção desse capítulo historicizará o progresso das ciências no Brasil, mas pensado a partir de quantitativos acerca da produtividade de cada área e os impactos internacionais dessa produtividade. O impacto das ciências é qualificado a partir da produção de artigos em diferentes bases internacionais, portanto a produção da pós-graduação será qualificada através da comparação com outros países, como por exemplo: China, Índia e Rússia. Os dados apresentam a produção brasileira à frente desses países que compõem o grupo de economias emergentes (BRIC³⁵), mas o documento alerta para a possibilidade de perda da posição para China e Índia.

³⁵ Segundo Motta (2012, p. 37): BRIC é nome dado ao conjunto de países “emergentes” – Brasil, Rússia, Índia e China – que apresenta um mercado interno potencial tendo em vista o enorme contingente populacional. Neles vivem 2,7 milhões de habitantes, o equivalente a 40% da humanidade, que resultaria em 800 milhões de novos consumidores, segundo a reportagem de José Roberto Caetano e Nelson Blecher “O alvo é a baixa renda, a geografia do consumo mudou”, publicada na Revista *Exame* de 2 de agosto de 2006. Ainda segundo a

Os dados sobre o impacto da produção brasileira em bases como Scopus³⁶ e o Internation Scientific Indexing (ISI) colocam o país a frente de outros países, como a Rússia e a Holanda e essa constatação será elevada, estimulando a necessidade do crescimento da produtividade em bases internacionais viabilizando a aumento competitivo, que é apontado como a forma de garantia da inserção do país em relações potenciais de aceleração do crescimento econômico. Ao analisar a produção científica em território nacional, conforme as áreas, as ciências humanas não aparecem nos dados e as ciências sociais apresentam um dos menores impactos, estando no topo: a Biologia Molecular e Genética; e a Imunologia.

A presença internacional da ciência brasileira é aferida através da seguinte constatação: “atuação de cientistas brasileiros nas principais instituições internacionais de ciência, frequentemente em posições de primeira importância, através de notáveis ações de cooperação científica internacional, promovidas pelas agências de fomento, federais e estaduais” (V PNPG, 2011, p.231). Podemos observar uma contradição no discurso que tipifica as universidades federais humboldtianas que aqui no país patrocinam a união indissolúvel entre ensino e pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema, entretanto que no mundo seria a minoria. Se este modelo de pós-graduação ancorado no tripé ensino-pesquisa-extensão é anacrônico para os analistas do PNPG, por que então ele figura no topo da produção científica internacional?

O atual PNPG prossegue sua análise neste primeiro volume adentrando as questões acerca do financiamento da pós-graduação no país. O documento demonstra dados de crescimento dos investimentos em pesquisa na pós-graduação, revela um aumento significativo das bolsas financiadas pela CAPES, CNPq, pelas Fundações de Amparo a Pesquisa (FAPs) e pelas Secretarias de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTs), reivindicando a necessidade de crescimento das bolsas para garantir a permanência e conclusão dos alunos nos cursos de pós-graduação. Ao comparar o quantitativo de doutores no Brasil com outras nações (vide tabela 16), o documento defende a necessidade de maiores investimentos para alcançar os níveis de formação de doutores de países como a Suíça:

reportagem, para prosperar as empresas terão de se adaptar ao mercado, criando marcas alternativas, populares e mais baratas e produtos de baixo consumo, ampliando ou estendendo a distribuição em locais de difícil acesso, entre outras estratégias.

³⁶ Segundo o site SIBi da USP: “O Scopus iD é o identificador atribuído ao autor que tem sua publicação indexada na Base de Dados Scopus (Elsevier). O identificador do Scopus distingue um autor de outros autores, atribuindo-lhe um número exclusivo e, em seguida, agrupando todos os seus documentos publicados e indexados na Base de Dados Scopus”.

TABELA 16: Número de doutores por mil habitantes em alguns países em 2008

País	Doutores por mil habitantes*
Suíça	23
Alemanha	15,4
EUA	8,4
Canadá	6,5
Austrália	5,9
Brasil	1,4
Argentina	0,2

*considerando a população na faixa etária de 25 a 64 anos

Fonte originária: Doutores 2010, CGEE

Fonte: V PNPG, 2011, p. 275.

A partir desta constatação o Plano vai inferir que os egressos dos cursos de doutorado atuam prioritariamente nas universidades, cerca de 66%, enquanto 26% estariam nas empresas, enquanto na Coreia, Japão e Estados Unidos o quadro é distinto: 7% estão nas universidades e 26% nas empresas:

Portanto, políticas específicas devem ser implementadas para estimular a cooperação e integração de todos os segmentos da sociedade em busca de maior capacidade de inovação e, conseqüentemente, de competitividade, para se evitar que o setor acadêmico ainda permaneça com baixo envolvimento com o setor tecnológico. Além disso, além do crescimento do investimento dos setores públicos, o setor empresarial também deve ser estimulado a ampliar os seus recursos em treinamento e capacitação de mestres e doutores [...] O pesquisador pode e deve, além de promover a inovação, participar da inserção do resultado de sua pesquisa no mercado produtivo. Esse fato já foi registrado na proposta MEC/MPOG, que cuida da flexibilização da dedicação exclusiva, e em outros estudos. Essa iniciativa “oficializa a prestação de serviços que não tenham qualquer caráter acadêmico; resolve os problemas apresentados pelo TCU, relativos à participação do pesquisador em empresa, incluindo-se a possibilidade de dirigentes das IFES ocuparem simultaneamente cargos de direção nas administrações das fundações de apoio”. (V PNPG, 2011, p. 279).

A ideia apresentada pelo Plano segue no estímulo a criação de uma carreira específica para esses cientistas, vinculada a um órgão federal, como por exemplo o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC. Segundo o Plano, isso possibilitaria um maior aproveitamento do conhecimento desses pesquisadores, que poderiam ser envolvidos em estudos compartilhados entre universidades, indústrias ou outros órgãos públicos. Para que isso aconteça, reivindica-se que a política industrial brasileira precisará estar integrada com a política de Ciência e Tecnologia e com o próprio PNPG. Assim sendo, as autoridades do setor empresarial teriam a chance de aliar-se a pós-graduação.

O primeiro volume do Plano finaliza o estudo recomendando as metas e diretrizes gerais e específicas para cada uma das áreas analisadas ao longo do estudo. Em síntese, as metas envolvem a dinamização e o adensamento do SNPG, que deve considerar novas modalidades de interação entre universidade e sociedade: “O SNPG deve dar atenção à diversidade curricular e às formações mais compatíveis com o conhecimento já disponível, bem como incentivar a implantação e expansão de programas de formação multi, inter e transdisciplinares” (BRASIL, 2011, p.293). O desafio sugerido no Plano envolve a necessidade de contemplar o espalhamento não-linear das áreas do conhecimento para combater as assimetrias em alinhamento à exigência de criação de centros de excelência em ensino e pesquisa de padrão internacional. A partir dessa meta são elencadas as seguintes diretrizes gerais:

Estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias nacionais e internacionais, no nível da fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do “novo” e do inédito; ênfase nas questões ambientais, associadas à busca do desenvolvimento sustentável e ao uso de tecnologias limpas; garantia do apoio ao crescimento inercial do SNPG, favorecendo não obstante o uso de parcelas significativas do orçamento das agências como instrumento de implantação de políticas inovadoras; consideração, nos diferentes programas visando ao desenvolvimento, economia, saúde e educação no Brasil, das características culturais das populações-alvo; atenção às atuais gerações de crianças e jovens, particularmente nas áreas de saúde e educação em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da PG, pois dependerá dessas gerações o desempenho da economia brasileira nas próximas décadas, como membros da população em idade ativa, em um contexto de rápido crescimento, em termos absolutos e relativos, e de forte aumento da população idosa (V PNPG, 2011, p. 294).

A ênfase ao longo do primeiro volume permeia uma semântica construída para justificar a necessidade de uma pós-graduação voltada à formação de recursos humanos e, nesse sentido, o segundo volume do atual PNPG retomará a discussão ao vislumbrar um cenário para a pós-graduação em 2020, ano de seu encerramento. O léxico do primeiro texto evidencia uma pauta utilitarista no que tange ao discurso acerca da natureza da pós-graduação na atualidade. As terminologias utilizadas pelos autores (Gazzola e Fenalti), no primeiro capítulo do segundo volume do Plano, adjetivam a pós-graduação com vocabulário bem comum nos mercados, tais como: *capital científico e tecnológico; recursos intelectuais/acadêmicos; concerto das nações; parque de conhecimento; metas indutoras de avanço; parque institucional; parque nacional da pós-graduação; administração do conhecimento; crescimento estratégico*. O texto segue um caminho estratégico e menos analítico, todavia

depreendemos um movimento intelectual que reitera uma pauta filosófica pragmática, que possui um sentido político-econômico implícito, que é imputada à pós-graduação. Sem adentrar nos pormenores desse texto citado, lembremos que esse léxico presente nos dois volumes do atual PNPG lembram a atualidade da análise de Barreto e Leher (2008) quando destacam:

Sem dúvida, escolhas lexicais implicam mudanças nas formulações, seja por neologismos criados para dar conta de novos aspectos da realidade, seja por palavras e expressões que, já cunhadas e conhecidas, são apropriadas em diferentes discursos, contextos e matrizes conceituais. É o caso da expressão “sociedade civil” em textos recentes do Banco Mundial (doravante BM), em sentido evidentemente diverso do conceito gramsciano. Entretanto, as questões discursivas não se esgotam no plano do vocabulário. Aspectos sintáticos e pragmáticos não podem ser desconsiderados em qualquer análise que pretenda abranger as relações intertextuais. Palavras e expressões podem ser investidas de sentidos diferentes em função de quem as pronuncia, a quem são dirigidas, onde e em que circunstâncias. Em resumo, os sentidos são determinados pelas múltiplas condições da sua produção: das macro-históricas às circunstanciais (BARRETO e LEHER, 2008, p. 424).

A semântica em geral que cruza todo o texto do atual PNPG (dos dois volumes) traz elementos presentes na pauta de mundialização do capitalismo, que evidenciam uma condicionalidade da pós-graduação à subsunção de um aparato produtivista, pragmático, mercantil e utilitarista. Esse contexto que atribui à educação uma função de desenvolvimento econômico e social, ou seja, uma educação para formação de recursos humanos que se configura no oposto de uma formação humana, sendo bem sintetizado na análise de Motta (2012):

É no contexto da mundialização do capitalismo e no processo de intensificação das mazelas sociais que a função social da educação é recolada no centro das políticas de combate à pobreza e de desenvolvimento, tendo como protagonista a sociedade civil. Nessa perspectiva as orientações do Banco Mundial respaldadas por outros órgãos multilaterais mantêm o foco na educação, sustentando a tese de gerar capital humano, de acordo com o eixo dos princípios da contrarreforma do Estado: flexibilidade, desregulamentação e descentralização. Na última virada do século, como visto, a fim de se realizar uma alegada consolidação de uma sociedade solidária, à educação foi atribuída outra função: a de gerar capital social para a consolidação de uma sociedade solidária às camadas mais pobres da população, compondo as orientações de estabilização política para o desenvolvimento sustentável (MOTTA, 2012, p. 285).

Essa análise de Motta é cabível integralmente ao conteúdo do volume 2 do PNPG o qual adjectiva todo o tempo a formação como recursos humanos. O documento propõe ações

em diferentes áreas do saber e conteúdos específicos que cruzam algumas dessas áreas. São contempladas temas sobre: *agrárias; água; Amazônia; criminologia e segurança pública; cultura; demografia; desenvolvimento social; desenvolvimento tecnológico e inovação; desequilíbrio regional; educação profissional; energia; espaço; financiamento; geopolítica e defesa; mar; petróleo e gás natural; saúde humana; soberania nacional*. Em todos esses temas, o enfoque formativo reitera a questão da formação de recursos humanos compreendida como participação da universidade nas metas institucionais de desenvolvimento.

Ainda na parte “filosófica” que aponta para onde a universidade deverá ir, temos uma proposta desenvolvida por Maria Hermínia Tavares de Almeida, então professora da USP, que segue coerente com as perspectivas do Plano. Quanto ao objetivo da pós-graduação, a autora destaca: que o doutorado deva ter como orientação a formação acadêmica, mas que os mestrados deveriam cumprir uma etapa do doutorado (a critério das instituições); propõe a eliminação do mestrado acadêmico; um mestrado profissional como única modalidade de formação final neste estágio. Na estrutura da pós-graduação a autora sinaliza que os programas de pós-graduação deverão ter: flexibilidade para definição de grade curricular, estrutura de créditos, formas de interação com a pesquisa; que haverá um período de transição do modelo regulado vigente para um modelo flexível e mais favorável à diversificação dos programas, cuja implantação desse modelo flexível deveria começar com programas de excelência comprovada que ficariam livres para organizar-se sem seguir as normas do MEC/CAPES.

No que concerne à avaliação a pós-graduação, a autora destaca que esta deverá ser avaliada apenas pelos seus resultados: quantidade de titulados; qualidade de teses e divulgação por meio da publicação de seus achados; qualidade do corpo docente, medida por sua produção científica e liderança acadêmica; internacionalização medida pela presença de pesquisadores internacionais e capacidade de atrair estudantes estrangeiros. Outro tópico apontado é a reestruturação do Qualis, sendo: qualis prospectivo e aceitação da diversidade das áreas em termos de seu potencial de internacionalização; criação de um índice de citações nacional, nas áreas em que a produção de circulação apenas nacional é e continuará sendo importante; reestruturação dos comitês de avaliação e participação de avaliadores estrangeiros. E por fim, as propostas para a internacionalização que destacam: programa de doutorado pleno no exterior contemplando alunos de desempenho excelente; mudança das regras que regem os concursos nas universidades públicas para aumentar o recrutamento de professores estrangeiros; reestruturação e ampliação dos programas de professor e pesquisador visitante; incentivo ao recrutamento de estudantes estrangeiros; programa de

apoio e incentivo ao duplo-diploma e a projetos colaborativos em larga duração. A partir dessas inflexões, a autora seguirá com uma proposta de revolução para os mestrados, entretanto retomaremos esse tópico no próximo capítulo ao analisarmos a discussão acerca dos mestrados profissionais.

O segundo volume do PNPG ainda dispõe outra análise realizada pelos autores Elisângela Lizardo de Oliveira (então presidente da ANPG) e Hugo Valadares Siqueira (representante da ANPG na Comissão de Elaboração do PNPG 2011-2020) com proposições de sobre o avançar na pós-graduação para a formação de recursos humanos objetivando o desenvolvimento do país. O texto elenca alguns elementos importantes da pós-graduação como aumento do financiamento, a necessidade de interiorização universitária, entre outros, todavia segue na defesa de uma educação cuja função social está ligada à formação de recursos humanos qualificados que atendam as demandas sociais, proporcionando desenvolvimento social e econômico.

1.2 - Avaliação da Pós-Graduação

A avaliação da pós-graduação surgiu em 1976 e seguiu ao longo das cinco edições dos PNP's um caminho de crescente complexificação para acompanhar a organização da modalidade *stricto sensu* no país. Inicialmente, os dados não davam conta de mapear efetivamente os cursos, entretanto devido aos avanços das tecnologias de base microeletrônicas e informacionais, nas últimas décadas, esses dados foram quantificando o universo da modalidade e possibilitando, também, um acompanhamento mais robusto das formas organizativas e avaliativas desses cursos. Atualmente, a avaliação da pós-graduação é realizada a cada quatro anos (modalidade quadrienal) e os programas recebem notas que variam em uma escala de 1 a 7. Os cursos que obtêm a avaliação entre 1 e 2 têm canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos por eles oferecidos; os cursos que adquirem a nota 3 são considerados regulares, pois atendem ao padrão mínimo de qualidade; aqueles que adquirem nota 4 são considerados com um bom desempenho e a nota 5 é o limite para os programas de mestrado. As notas 6 e 7 indicam elevado desempenho, sendo equivalentes ao padrão internacional. O reconhecimento dessas notas é realizado pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior - CTC-ES da Capes e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (CAPES, 2019).

Segundo consta no site da CAPES, a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de

Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc. Essa avaliação é realizada nas 49 áreas de avaliação (dados de 2017), seguindo uma mesma sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). A CAPES avalia a proposta dos programas, o corpo docente, o corpo discente, as teses e dissertações, a produção intelectual, a inserção social e a qualidade dos dados. Nesse processo são verificados os fluxos de egressos em temporalidade prevista aos cursos stricto sensu, também, são quantificados os impactos produtivos dos docentes e discentes.

Segundo o atual PNPG, a periodicidade da avaliação poderá ser alongada e ocorrer em épocas diferentes. O documento recomenda uma avaliação com periodização mais longa para os cursos de notas 6 e 7, podendo ser pensada em um interstício de 5 anos ou mais, sem incorrer nos riscos de rebaixamento ou punição:

Recomendam-se avaliações menos alongadas e acompanhamentos ameados para os outros cursos, com vistas ao seu monitoramento. Para todos eles, independentemente da classificação, deverão ser introduzidos crivos de qualidade, como no sistema inglês, onde os professores e pesquisadores escolhem suas quatro ou cinco melhores produções do período e as submetem ao escrutínio dos avaliadores. Deverão ser resguardadas as atribuições da CAPES de responder pelo fomento, junto com outras agências e FAPs, e pela avaliação do sistema de pós-graduação brasileiro, porém adaptando os parâmetros e os diferenciando segundo as necessidades. Tais expedientes são hoje absolutamente necessários, diante da complexificação e da diversificação do sistema, bem como em razão da necessidade de educação continuada e da exigência de reciclagem do conhecimento, típicas das sociedades pós-industriais. Todavia, a exclusividade da CAPES poderá ser quebrada em mais de uma situação, como nas residências médicas, que é uma espécie de pós-graduação fora do sistema oficial da CAPES (V PNPG, vol.2, 2011, p. 128).

O documento complementa ser a função da CAPES impedir o enquistamento do sistema e a ação de lobbies das diferentes áreas através da contratação de consultores internacionais para monitorar o sistema de avaliação da própria Agência, tomando a mesma como objeto ou alvo, quanto para acompanhar a avaliação dos cursos 6 e 7, assessorando o CTC e os Comitês: “Por fim, antes mesmo de deflagrar as avaliações periódicas, a Agência e os Comitês deverão ter em mente o tipo de profissional ou de pesquisador que se deseja formar, considerando-se a diversidade da sociedade do conhecimento e das suas demandas” (V PNPG, vol.2, 2011, p. 129). O controle internacional é tido como o parâmetro da garantia de lisura nos processos avaliativos, tal discurso põe em xeque a qualidade do trabalho de renomados pesquisadores nacionais cujas trajetórias acadêmicas e profissionais lhes

garantiram a posição que ocupam nas diferentes instituições públicas de ensino de todo o Brasil. Submeter o trabalho desses pesquisadores a uma auditoria internacional é típico de um modelo que tenta expropriar dessa categoria a possibilidade de se pensar as especificidades, particularidades que demandam as suas pesquisas por meio de escopos epistemológicos que divirjam daqueles hegemônicos, estabelecidos pelo capitalismo internacional na dita sociedade do conhecimento.

Os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o atual modelo de avaliação da pós-graduação, da pesquisa e do ensino tem crescentemente seguido as orientações do processo de Bolonha e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas diretrizes privilegiam a adequação desses instrumentos a aspectos de mensuração da produtividade, entre outros indicadores quantitativos que impactam no credenciamento, descredenciamento e financiamento desses cursos pelas agências reguladoras e de fomento. O Relatório Técnico da DAV de Avaliação de Ensino e Pesquisa (2018) destaca em suas premissas que a atividade de avaliação tem seguido um embasamento que atribui uma função de responsabilização à educação: “Nesse sentido, a atividade de avaliação passa a servir tanto para direcionar a alocação mais eficiente dos recursos quanto para informar a sociedade e stakeholders sobre os resultados alcançados pelos investimentos públicos, no sentido do termo *accountability*” (CAPES, 2018, p. 5).

O documento analisa todo o processo de transformação do campo da avaliação a partir das demandas dos países de capitalismo central, onde essas políticas ganharam expressividade e materialidade nas últimas décadas, produzindo críticas à materialidade da avaliação dentro de uma escala crescente do uso de indicadores bibliométricos baseados em citação e produtividade como proxies para avaliar a qualidade da pesquisa, destacando:

A premissa que apoia a utilização destes indicadores é de que a comunicação da ciência é componente fundamental ao processo de retroalimentação da produção do conhecimento, e de que quanto mais citações uma publicação recebe mais importante ela deve ser. É baseada nesta premissa que a citação, enquanto visibilidade da ciência produzida, é expressa como sinônimo de qualidade. Todavia estudos apontam que são diversos os motivos que levam à citação de um artigo, não necessariamente a influência que o trabalho exerceu sobre a pesquisa. Nesse sentido, pode-se afirmar a importância de se ater aos pressupostos e limitações inerentes a cada indicador quando se pretende utilizá-los para avaliar a qualidade da pesquisa científica (CAPES, 2018, p. 22).

A mobilização da comunidade científica com relação à preocupação aos efeitos desse modelo incide em críticas aos rumos advindos dessa leitura sobre a avaliação. O documento

(CAPES, 2018) cita que existem inúmeras críticas quanto à utilização de indicadores de citação e produtividade, dada a complexidade e diversidade dos produtos da pesquisa que não podem ser resumidos à publicação em periódicos, fator que limita pontos importantes do processo de produção do conhecimento científico. Ainda acrescentam-se as análises sob os diversos vieses da avaliação decorrentes do comportamento dos cientistas diante de tal modelo de avaliação de desempenho: “quais sejam: práticas de autocitação e de coautoria, de forma a inflar indicadores de desempenho, e a corrida incessante pela publicação em quantidade em detrimento da qualidade” (CAPES, 2018, p. 23). Desta forma, a comunidade científica estaria se mobilizando no entendimento de que nenhuma métrica pode substituir eficientemente a revisão de pares. Dentre as alternativas apresentadas, o estudo não foge a tendência massificadora dos usos da métrica na avaliação da pós-graduação. Problematisa, apenas, o condicionamento que esses usos podem induzir:

Vale ressaltar também críticas a esse modelo de avaliação que privilegia o fomento da pesquisa de excelência em vez da pesquisa “normal”. Vessuri, Guédon & Cetto (2013) chamam atenção para o risco de se privilegiar um conjunto limitado de pesquisadores experientes e de determinadas áreas do conhecimento, promovendo a estagnação ou o declínio da qualidade geral da pesquisa realizada. Tendo em vista que a dinâmica do processo de inovação de cada país é diferente, dificuldade adicional coloca-se para os países latino-americanos que buscam adotar esse modelo de avaliação da pesquisa baseado em prestígio e assentado nos mesmos princípios e instrumentos dos países desenvolvidos. O fato é que, ao direcionar a pesquisa para a publicação em periódicos indexados internacionalmente com ênfase na publicação em coautoria internacional, os países periféricos tendem a reproduzir a agenda de pesquisa dos países avançados, deixando de lado as especificidades locais e regionais – o que, entre outros motivos, se deve à baixa cobertura de periódicos latino-americanos nas bases, à falta de representantes nos comitês de avaliação, à ausência de linhas de pesquisa que abordem assuntos localmente relevantes e à barreira do idioma (VESSURI; GUÉDON; CETTO, 2013) (CAPES, 2018, p. 25).

Essas breves considerações acima destacadas corroboram para a compreensão das orientações avaliativas que os cursos de pós-graduação têm vivenciado nos países de capitalismo dependente, na tentativa de internacionalização das suas pesquisas e áreas, temos observado crescer um movimento que descaracteriza a pesquisa em sua natureza de produção autônoma de conhecimento e a vincula aos ajustes “mais coerentes” no processo de internacionalização da pós. O movimento adotado tem sido de crescente aplicação dos usos de métricas e dados para ranquear os cursos conforme a distribuição de notas como ocorre no caso brasileiro. E, obviamente, o impacto da avaliação acaba por incidir diretamente no financiamento desses cursos, gerando uma cobrança excessiva por produtividade aos docentes

e discentes na busca pela manutenção das notas dos programas. Quando observamos a distribuição dos programas conforme as nota através dos dados presentes no atual PNPG, depreendemos uma categorização que evidencia uma concentração nas notas 3 e 4, conforme figura abaixo:

Figura 2: Distribuição dos programas de pós-graduação por nota – TRIENAL 2010



Fonte: V PNPG - BRASIL, 2011, p. 57.

Em análise de elaboração própria, no sentido de atualização dos dados dispostos no V PNPG e na busca de compreensão a partir de outros cruzamentos, para além dos dispostos nos dados secundários desse documento, buscamos nos metadados de 2015 a atualização das informações acerca das avaliações, entretanto a fizemos considerando a distinção da categoria público-privado. Elencamos os programas conforme a dependência administrativa e seu conceito. Evidenciamos que os maiores quantitativos no que tange a avaliação seguem nas notas 3 e 4, tanto nos cursos ligados às IES públicas quanto às privadas. Entretanto, quando observamos a categoria a partir do cruzamento público-privado, as maiores notas CAPES seguem nos cursos de pós-graduação das universidades públicas. Essa distinção de nota conforme dependência administrativa não foi encontrada no atual PNPG e nos anteriores.

Tabela 17 - Programas por dependência administrativa e Conceito, 2015

DS_DEPENDENCIA_ADMINISTRATIVA		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
PÚBLICO	Válido	2	6	0,2
		3	1238	38,7
		4	1048	32,8
		5	524	16,4
		6	243	7,6
		7	137	4,3
	Total	3196	100	100

PRIVADO	Válido	1	1	0,1	0,1
		2	8	1,1	1,1
		3	324	44,8	44,8
		4	262	36,2	36,2
		5	94	13	13
		6	27	3,7	3,7
		7	8	1,1	1,1
		Total	724	100	100

Fonte: Elaboração própria, com base no Censo CAPES, Metadados do Ensino Superior 2015.

Os dados acima ratificam a importância das instituições públicas de ensino no cenário nacional quando analisamos a robustez da pós-graduação nestas instituições que além de grandiosidade numérica ainda se configuram com as maiores notas definidas pelas avaliações CAPES. Esse dado reitera a necessidade e defesa por uma pós-graduação pública, autônoma e com financiamento estatal, seguindo o caminho oposto das políticas neoliberais e de formação voltada para a produção de recursos humanos até então marcadamente presente nos documentos oficiais até aqui expostos. É importante salientar que outros dados sobre a pós-graduação em geral a partir das análises geradas através dos metadados serão retomadas no próximo capítulo ao compararmos as relações entre os programas acadêmicos e programas profissionais.

Esse capítulo buscou através da discussão histórica e documental da pós-graduação no Brasil evidenciar os debates travados, tanto pelos autores que estudam a temática, quanto pelos discursos presentes nos documentos oficiais. A partir de categorias evidenciadas na Introdução desta tese tivemos a possibilidade de avançar no entendimento da orientação da função social da educação que tem sido pensada oficialmente para a pós-graduação brasileira, considerando um crescente processo de mercantilização da educação, cujo utilitarismo está presente na pauta daqueles que defendem uma educação voltada aos mercados, menos acadêmica e mais produtiva. Também, verificamos como a avaliação da modalidade tem deslocado o papel da produção científica para um entendimento de métricas e quantificações que pouco consideram a autonomia universitária e a produção de conhecimentos com pertinência para os problemas dos povos. Quando se fala em internacionalização da pós-graduação o que percebemos é a perspectiva de incorporação de padrões vigentes nos centros hegemônicos, pouco enfatizando a importância de que tal relação envolva a criação de proposições originais e pertinentes com os problemas nacionais e interaja dialogicamente com a cultura institucional e realidades dos pesquisadores engajados na relação. Em outros termos, uma internacionalização referenciada na busca do internacionalismo acadêmico e científico.

CAPÍTULO 2: OS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Este segundo capítulo objetivou caracterizar o debate sobre a criação dos mestrados profissionais no Brasil, através da exposição e análise dos documentos legais de composição, regulação e estruturação da modalidade. Da pesquisa empírica foram analisados os dados sobre os cursos cruzados no SPSS a partir dos Metadados dispostos no Portal da CAPES (anos: 2016-2017). Buscamos corroborar no sentido de compreensão da materialidade da área, possibilitando um entendimento amplo dos dados da pós-graduação e, especificamente, com ênfase nos cursos de mestrados profissionais. Este capítulo contempla as orientações relacionadas com a reconfiguração da pós-graduação brasileira e, também, os fóruns de representatividade do setor, dados sobre financiamento e avaliação da modalidade.

2.1 - Caracterização do setor e expansão

A primeira normatização aqui disponibilizada acerca dos mestrados profissionais no país é a Portaria CAPES nº 080 de dezembro de 1998. Este documento traz os elementos legais e organizativos acerca da modalidade profissional, substituindo a Portaria anterior que a regulamentava (Portaria CAPES nº 47, de 17/10/95). As premissas que justificam a necessidade dessa modalidade formativa no país definidas na Portaria nº 080/98 são:

A necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística; a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação; a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação stricto sensu e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional (PORTARIA CAPES N. 80, 1998, s/p).

Destaca-se a alusão ao Parecer Sucupira na tentativa de se conceber a modalidade profissional como terminalidade de uma formação que se iniciaria na graduação, algo que não se materializou no campo educacional brasileiro, cuja formação acadêmica assumiu um escopo científico ampliado, comprometido com os problemas nacionais, legitimando um formato acadêmico que adquiriu maior expressividade como forma organizativa dos mestrados no país. Nota-se uma tentativa objetiva de retorno ao modelo não concretizado em

1965. O documento enfatiza que os mestrados profissionalizantes deveriam atender a alguns requisitos e condições para se caracterizar como etapa de formação profissional. Tais exigências reivindicam uma estrutura curricular que articule ensino com aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, com tempo de duração mínima de um ano; quadro docente composto por doutores com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desses profissionais, também, ser composta por aqueles que comprovem qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; carga horária docente flexível conforme as necessidades do curso, admitindo-se a dedicação parcial; e exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, podendo admitir a forma de *dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso e a capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele*³⁷ (CAPES, 1998).

A Portaria ainda complementa que os programas acadêmicos terão a opção de migrar para a modalidade profissional, caso desejem, e sinaliza que esta modalidade formativa evidencia vocação para o autofinanciamento, podendo explorar esse aspecto por dentro de iniciativas de convênios, parcerias público-privadas. O autofinanciamento se apresentava como um caminho viável para os que defendiam a modalidade há época, ganhando efetividade na Lei, questão que “resolveria”, por exemplo, o problema de oferta dos mestrados profissionais pelos Institutos Federais de Educação Superior (IFES).

A modalidade surge no país com defesas por sua legitimidade através de nomes conhecidos no meio empresarial e educacional, entre eles: Renato Janine Ribeiro, cuja produção em 2005, denominada “O mestrado profissional na política da CAPES” reivindicava uma discussão acerca da modalidade. Em sua análise, Ribeiro destaca que a universidade vive a dicotomia entre os que defendem uma maior interação com o mundo da produção e os que pretendem um maior compromisso com os setores sociais. E a partir dessa perspectiva, o autor destaca que a CAPES por meio da modalidade profissional abriria frente para a flexibilização de um modelo que conciliaria política econômica com o que denomina de compromissos sociais. Essa conciliação parece plausível ao autor que destaca aquela velha máxima salvacionista para a função social da educação que teria o papel indutor de desenvolvimento econômico e industrial do país, conforme podemos depreender abaixo:

³⁷ Grifo próprio.

Ambos são importantes, o primeiro para nosso desenvolvimento econômico, o segundo para o desenvolvimento social. E é importante que o diálogo ocorra constantemente entre ambas as vertentes – até porque, sem isso, correm-se sérios riscos: primeiro, que efetivamente o incremento na produção econômica se dê sem uma boa discussão de quem se beneficia com os ganhos de produtividade (o usuário ou consumidor? o trabalhador? o capital?); segundo, que o centro de decisões sobre a pesquisa desloque-se da universidade e do meio acadêmico at large para as empresas; terceiro, que as áreas de Ciências Humanas e Sociais, embora as mais adequadas por definição para contribuir à melhora de nossos indicadores sociais, fechem-se no mundo universitário e não transfiram, para aqueles que de fato agem no mundo da prática, os meios mais novos e aptos a lutar contra a miséria e a iniquidade (RIBEIRO, 2005, p. 9-10).

Essa parece ser a inflexão quanto ao papel dos mestrados profissionais que, inicialmente, cresceram por dentro das áreas das ciências “duras” e, agora, emergem como modelo mais adequado às ciências humanas e sociais, cuja ação resultaria na função social da educação contra a miséria e a iniquidade, discurso corrente nos documentos dos OI dedicados à educação. A indução analítica do autor segue um percurso no qual se propõe em linhas gerais um modelo de operacionalização da modalidade considerando a ótica de uma intervenção positiva do egresso em sua prática profissional. Ainda nesse mesmo ano, outro autor conhecido nos meios empresariais e educacionais, Claudio de Moura Castro, defende:

A idéia do mestrado profissional está aflorando e ganhando legitimidade. As barreiras legais mais sérias já foram vencidas, mas, há, ainda, adversários ferrenhos. O que na realidade está freando o desenvolvimento do mestrado profissional é a sua estrutura atrelada à pós-graduação (PG) acadêmica que lhes tira a vida própria. Esta estrutura condena tais mestrados a uma vida acadêmica inapropriada para sua índole profissional. É preciso buscar nestes cursos o equilíbrio que valorize o perfil do profissional que se quer produzir para se ajustar aos novos tempos, às novas exigências (CASTRO, 2005, p. 16).

Em sua análise, o autor destaca que a modalidade profissional atende aos desígnios de uma prática que não seria contemplada na formação acadêmica. Exemplifica que no caso do magistério, os cursos acadêmicos, especificamente o doutorado, não formariam para a docência na graduação, destacando a falta de interesse dos egressos devido desse curso, afirmando existir uma relação assimétrica no que tange aos saberes: “É interessante notar que, nos Estados Unidos, a maior parte dos Community Colleges não aceita doutores como professores, pois acha que não têm a paciência e a vocação para ensinar nos cursos iniciais e dar atenção a alunos menos bem-dotados” (CASTRO, 2005, p. 17). A defesa pela modalidade profissional na visão desses autores acima citados, apesar das particularidades, coincidem no

anseio por uma modalidade cujo viés prático atenderia as demandas dos mercados e às demandas sociais, eliminando problemas sociais e econômicos.

No ano de 2009, identificamos duas Portarias, a primeira data de 22 de junho, Portaria Normativa Nº 7 que foi substituída posteriormente. Esse documento se assemelha quase integralmente com a outra Portaria Normativa aprovada em dezembro (Portaria Capes N. 17), a qual exclui um item pertinente à temporalidade dos cursos que no Artigo 7º da Lei anterior dizia: “II- ser compatível com o tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos” (PORTARIA CAPES N. 7, 2009, p. 31). As portarias de 2009 atualizaram e aprofundaram questões operacionais acerca dos mestrados profissionais que não estavam dispostos na Lei de 1998 (PORTARIA CAPES N. 80/98). A Portaria Normativa do MEC n. 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre essa modalidade formativa no âmbito da CAPES, ratifica a sua vinculação às demandas dos setores privados e ao mundo do trabalho, elucidando essa particularidade nas disposições iniciais, conforme verificamos abaixo:

CONSIDERANDO a necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; CONSIDERANDO as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento sócio-econômico e cultural do País; CONSIDERANDO a necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; CONSIDERANDO a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo (PORTARIA CAPES N. 17, 2009, p. 20).

Esse estreitamento ratifica o perfil de formação que se desenha para a pós-graduação *stricto sensu* nas políticas e legislações subsequentes, incluindo centralmente o PNPG (2011-2020). A necessidade de impulsionar o desenvolvimento industrial e econômico via apropriação dos conhecimentos científicos será nodal nos planejamentos educacionais destinados a esta modalidade, em considerável expansão nos últimos anos. Entre as diretrizes e parâmetros de avaliação de propostas de cursos novos de mestrado profissional de 2009, já se colocava como central a ligação dessa modalidade como “*fomentadora de rápida*

*transferência do conhecimento científico para a sociedade, elevação de produtividade das empresas brasileiras, aumento da competência de setores sociais da administração pública, assim como das organizações não governamentais que tenham por meta a redução da dívida social*³⁸ (PORTARIA CAPES N. 17, 2009).

A modalidade profissional adquire na Portaria N. 17 a possibilidade de ocorrer em diferentes espaços para além das universidades, podendo ser proposta por instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados pela CAPES e, em particular, demonstrando experiência na prática do ensino e da pesquisa aplicada. A avaliação nesta Portaria é instituída com validade trienal, realizada pela CAPES, tendo escala de qualificação que varia entre 1 e 5, sendo o conceito 3 o mínimo para aprovação destes cursos cuja avaliação: “será feita por comissões específicas, compostas com participação equilibrada de docentes-doutores, profissionais e técnicos dos setores específicos, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas” (PORTARIA CAPES N. 17, 2009, p.21). A Portaria, também, especifica as exigências quanto à produção intelectual e técnica pertinente à área, que deveria ser bem distribuída entre os docentes desses cursos. Entre os elementos se destaca a exigência de indicadores acerca da dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, empresas e instituições da área de especialização e atuação dos cursos, além de um mapeamento da trajetória profissional e empregabilidade dos egressos. O documento complementa que os cursos profissionais não pressupõem a concessão de bolsas de estudos por parte da CAPES, mantendo a lógica do autofinanciamento.

Em normatização mais recente, através da Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017, a CAPES amplia a normatização para os mestrados e doutorados profissionais³⁹. A Lei ratifica a necessidade da modalidade profissional como alavanque do desenvolvimento e dispõe:

CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário *estritamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional*, resolve: Art.

³⁸ Grifo próprio.

³⁹ Em 2017 o Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), órgão ligado ao Ministério da Economia teve o primeiro doutorado profissional do país reconhecido pelo MEC e regulamentado pela CAPES, segundo consta no site: “O Doutorado em Propriedade Intelectual e Inovação do INPI se tornou o primeiro na modalidade profissional em todo o País. Com a mudança da modalidade acadêmica para a profissional, o curso do INPI reforça sua referência na formação avançada em propriedade intelectual, visto que desde seu início, em 2013, apresenta foco na solução de problemas complexos a partir das demandas tanto do INPI, como do mercado de trabalho e das instituições do sistema nacional de inovação”. Segundo consta na Plataforma Sucupira, a Universidade Federal de Rondônia oferece o doutorado profissional em Educação Escolar, com nota CAPES 4, iniciado no ano de 2015.

1º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, regulamentará a submissão de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, em nível de mestrado e de doutorado, por meio de portarias e regulamentos próprios (PORTARIA CAPES N. 131, 2017, p.17).

A preocupação da CAPES incide em ratificar seu papel regulador acerca da modalidade profissionalizante na pós-graduação, garantindo a validade desses cursos em território nacional e ampliando os dispositivos legais dos mestrados profissionais aos cursos de doutorado. No artigo 4º da Portaria, coloca-se que os títulos de mestres e de doutores obtidos nos cursos profissionais, recomendados pela Agência, reconhecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) e homologados pelo Ministro de Estado da Educação, terão validade nacional. Assim, a Portaria renova o compromisso da CAPES com a expansão da modalidade, fato previsto no atual Plano Nacional de Pós-Graduação.

No atual PNPG, a defesa pela modalidade profissional segue a tentativa de retomada ao modelo preconizado no Parecer Sucupira, movimento este observado anteriormente na análise da Portaria CAPES N. 80/98. Desta forma, surge um apelo a uma universidade que precisa se ajustar às demandas internacionais da modalidade conforme podemos observar:

A universidade muda no mundo e no Brasil, revitalizando o ensino superior. A tecnologia quebra, radicalmente, paradigmas de ensino. O sistema de ensino construído até agora deve ser repensado, recuperando-se a concepção original da pós-graduação brasileira que já previa os eixos acadêmico e profissional e indo além, para atender com maior criatividade e ousadia às necessidades de formações profissionais para cenários que se desenham nos planos estratégicos de desenvolvimento nacional que estabelecem como meta a qualificação da força de trabalho” (BRASIL, 2010). O desenvolvimento sustentável que conjuga criatividade e regulação, flexibilidade e segurança, ocorre em um país que reconhece a diversidade cultural de suas regiões como um ativo estratégico, mas necessita aumentar o tempo de escolaridade, os serviços de infraestrutura, melhorar a segurança cidadã e se qualificar para ser um dos líderes do século XXII⁴⁰ (BRASIL, 2010) (V PNPG, vol.2, 2011, p. 260).

Segundo expõe o documento, esse cenário demandaria uma formação de quadros para os mercados não acadêmicos, entre eles destacam-se: empresas, órgãos do governo, organizações não governamentais e movimentos sociais; que seriam os alvos dos egressos da pós-graduação. O Plano destaca que o Programa Brasil Profissionalizante, lançado em 2008 pelo governo federal, ao expandir as matrículas no ensino médio, bem como a expansão dos

⁴⁰ Registrado dessa forma no texto original.

cursos tecnológicos da educação superior ampliariam uma demanda ao prosseguimento de estudos na pós-graduação e complementa: “Se o ensino médio e a graduação estão formatados para acolher as demandas de educação profissional, a pós-graduação não evoluiu da forma como inicialmente projetada, isto é, com dois eixos simétricos e complementares: o acadêmico e o profissional” (V PNPG, vol.2, 2011, p. 263). Essa crescente demanda, segundo o Plano, esbarraria na necessidade do crescimento da modalidade profissional que “esbarra na concepção acadêmica de pós-graduação, sedimentada por práticas e modelos tradicionais” (V PNPG, vol.2, 2011, p. 264). O Plano destaca que o desconforto acerca da modalidade profissional decorre de sua comparação com as áreas monodisciplinares de maior tradição acadêmica e maior influência nos sistemas de avaliação e da falta de sustentabilidade financeira, cuja solução sinalizada estaria entre a possibilidade de ser oferecido gratuitamente nas universidades públicas com financiamento similar ao acadêmico ou através de fundos especiais. A dificuldade de parâmetros avaliativos é apresentada como outra questão que dificulta a adesão à modalidade:

Se um mestrado e doutorado acadêmicos podem viver e ser bem avaliados quase com atividades intramuros, desde que tenha conexões internacionais, este não é o caso de um mestrado profissional. Muito menos endógeno, esta modalidade de curso deve ser avaliada pelo impacto na formação de profissionais necessários ao contexto de referência e por indicadores de produção diretamente associados ao exercício da profissão, ou seja, que reflitam a qualidade da prática (V PNPG, vol.2, 2011, p. 266).

Essa crítica à natureza “endógena” dos mestrados acadêmicos perpassa todo o texto do atual PNPG e já foi citada algumas vezes nessa tese. Tal perspectiva revela o entendimento dos setores e das frações burguesas que estão na liderança da agenda neoliberal, cujo interesse no crescimento da modalidade é bem visível. E quando observamos um elemento novo pensado para a pós-graduação brasileira temos pistas sobre algumas razões, para além do discurso acerca do desenvolvimento econômico que essa modalidade impulsionaria ou da resolução das demandas sociais, mazelas e iniquidades. O Plano destaca a necessidade da pós-graduação incorporar a tecnologia quebrando as barreiras entre o chamado ensino presencial e o ensino à distância: “Não será necessário transportar todo um aparato de ensino para outras regiões, mas sim ser extremamente rigoroso no controle dos experimentos e inovações em cursos que formarão mestres e doutores, integrando desenhos e soluções educacionais e profissionais” (V PNPG, vol.2, 2011, p. 266). Apontar para uma possível expansão da modalidade profissional através do EAD evidencia a possibilidade de abertura de um “novo

mercado” que serviria para “resolver” questões acerca da interiorização da formação pós-graduada, desconsiderando a complexidade que o tema requer.

Essa “democratização” via interiorização feita através do EAD remete à análise de Sguissardi (2015) que aponta uma dualidade educacional advinda de um sistema de ensino superior distinto entre tipos de formação, conforme as classes que atendem. O autor analisa o movimento no nível da graduação, todavia a tendência parece verticalizar-se à medida que o mercado educacional vai adquirindo robustez na educação superior em geral, incluindo a pós-graduação:

[...] no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização. A análise e interpretação dos dados referentes ao estatuto jurídico das instituições e respectivas matrículas, à frequência ao turno noturno e à EaD, à concentração dos cursos e matrículas por área de conhecimento, à presença de fundos de investimento (de private equity) nacionais e transnacionais que se associam às grandes empresas do setor educacional etc., autorizam a hipótese de que a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

A análise do autor sinaliza um movimento que observamos crescer através da defesa por uma pós-graduação que atenda a tendência da modalidade EAD. A expansão da formação profissional seguiu uma verticalização como o próprio PNPG sinalizou quando relatou o caso do Programa Brasil Profissionalizante, que seria indutor de demandas que seguiriam para os níveis superiores de formação e, conseqüentemente, se traduziriam em demandas de formação para a pós-graduação. O obscurantismo entre as fronteiras do público e o privado mercantil é uma questão que aparecerá nos dados que serão apresentados no próximo item sobre o crescimento da modalidade profissional, cujos dados foram obtidos nos documentos da CAPES e nos metadados. O interesse dos fundos de investimento na educação superior crescem à medida que o serviço educacional vai lhes gerar possibilidades concretas de baixos gastos com o crescimento da EAD e uma educação utilitarista fundada no discurso de formação para os mercados.

2.2 - Análises e Metadados CAPES: expansão do setor

Na busca de compreensão sobre o crescimento da pós-graduação em geral, com *ênfase* na modalidade profissional, dispomos das informações presentes no atual Plano Nacional de Pós-Graduação e nos metadados CAPES (anos de 2016 e 2017). Considerar os metadados para compor as análises dessa tese foi uma opção metodológica necessária para não ficarmos restritos às análises dispostas no atual PNPG e agregarmos informações novas, conforme as possibilidades de cruzamentos das variáveis presentes nos bancos de dados da CAPES. A compreensão desses dados permitiu sistematizar algumas análises mais recentes sobre a pós-graduação *stricto sensu*. A análise desses dados não foi uma tarefa simples, principalmente se considerarmos as incoerências contidas entre e intra-dados nos documentos oficiais, contudo obtivemos a possibilidade de particularizar algumas questões importantes sobre o crescimento das modalidades acadêmicas e profissional no país. Outra questão importante refere-se às limitações das categorias que pudessem evidenciar informações particularizadas sobre as instituições públicas estatais, as privadas mercantis e as confessionais. Nas análises do PNPG, assim como nos metadados da CAPES, essas informações não estão dispostas. Sendo possível observar apenas a distinção entre as categorias: público e privado, sem aprofundar a natureza das privadas. Para mapear as distinções entre privado mercantil, sem fins lucrativos e confessionais seria necessário um estudo que adentrasse relatórios econômicos específicos (Ex: Os relatórios do Conselho de Administração e Defesa Econômica que comprovam a liberação de aquisições e fusões entre corporações) e, também, que fossem realizadas pesquisas sobre grandes grupos econômicos de capital aberto através de informações do mercado financeiro, adentrando as particularidades das instituições privadas de ensino. Devido a limitações metodológicas evidenciaremos as análises possíveis a partir das categorias que conseguimos cruzar via SPSS para minimamente observar as distinções dos mestrados profissionais, considerando a categoria público-privado em comparação com as outras variáveis dispostas nas fontes pesquisadas.

A partir dos dados extraídos do atual PNPG (2011-2020) optamos por construir duas linhas do tempo, abaixo expostas, no sentido de organizar um desenho da expansão da pós-graduação, conforme a evolução dos cursos e dos números de discentes. O crescimento desses programas, em pouco mais de uma década, foi surpreendente, conforme podemos observar na Linha do Tempo 1:

1 - LINHA DO TEMPO: Evolução da pós-graduação a partir de 1998 - expansão dos cursos

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1463 (MA) 27 (MP) 779 (D)	1563 (MA) 69 (MP) 846 (D)	1620 (MA) 98 (MP) 903 (D)	1689 (MA) 138 (MP) 940 (D)	1758 (MA) 158 (MP) 984 (D)	1796 (MA) 175 (MP) 1015 (D)	1.793 (MA) ⁴¹ 119 (MP) 1.058 (D)
						1855 (MA) 190 (MP) 1048 (D)
2005	2006	2007	2008	2009	2010	
1923 (M A) 202 (MP) 1099 (D)	2096 (MA) 174 (MP) 1195 (D)	2242 (MA) 203 (MP) 1269 (D)	2337 (MA) 233 (MP) 1327 (D)	2.436 - 59,4% (MA) 243 - 5,9% (MP) 1.422 - 34,7% (D) 2587 (MA) 278 (MP) 1532 (D)	2771 (MA) 356 (MP) 1630 (D)	

LEGENDA

MA = Mestrado Acadêmico
MP = Mestrados Profissionais
D = Doutorados

Em doze anos, o salto quantitativo dos mestrados profissionais no país foi significativo, em 1998 tínhamos 27 cursos e em 2010 somavam-se 356 cursos. A expressividade no número de matrículas e alunos, também, traduz uma curvatura crescente dessa modalidade. Vide Linha do Tempo 2:

2 - LINHA DO TEMPO: Evolução do número de discentes em cursos de pós-graduação - mestrados profissionais

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
M	862	1879	2956	4350	5065	5814	6303
N	497	1121	1680	2156	2452	2795	2914

⁴¹ Optamos por expor os dados que aparecem com quantitativos diferentes no mesmo plano. Esse movimento aparece nos dados de 2004 e 2009.

T 56 241 362 987 1652 1915 2029

	2006	2007	2008	2009
M	6798	7638	9054	10135
N	3272	3684	4647	4847
T	2519	2331	2653	3102

LEGENDA

M = Matriculados

N = Novos

T = Titulados

O crescimento do número de discentes na modalidade profissional, em uma década, saltou nas três variáveis destacadas, o número de matriculados nos mestrados profissionais em 1999 era de 862, chegando a 10.135 alunos em 2009. A mesma situação pode ser depreendida quando observamos os dados dos alunos novos que eram 497 em 1999 e uma década depois chegou a 4.847. O quantitativo de alunos titulados aumentou de 56 alunos em 1999 para 3.102 em 2009, mas nesse caso observamos uma discrepância ao compararmos os fluxos numéricos de matriculados e novos com os dados dos titulados.

Para particularizarmos o crescimento da modalidade buscamos no atual PNPG as tabelas que representam a desagregação dos dados conforme algumas categorias que viabilizam uma compreensão desse crescimento. A tabela 18 particulariza o quantitativo dos mestrados profissionais segundo a dependência administrativa entre os anos de 2004 e 2009:

TABELA 18: Número de cursos segundo a dependência administrativa mestrado profissional

Dependência Administrativa	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Estadual	15	33	120,0	12,6	13,6
Federal	49	97	98,0	41,2	39,9
Municipal	3	5	66,7	2,5	2,1
Particular	52	108	107,7	43,7	44,4
Total	119	243	104,2	100,0	100,0

Fonte Original: Estatísticas da CAPES/MEC.

Fonte: V PNPG, 2011, v. 1, p. 49.

Os dados indicam o crescimento da modalidade profissional nas diferentes dependências administrativas. É importante compreendermos que o crescimento no somatório das esferas públicas (Estadual, Federal e Municipal) segue superior ao particular, todavia notamos um crescimento significativo, também, nessa dependência administrativa. É axial destacar que não se dispõe ao longo de todo PNPG a desagregação que faça a distinção entre a natureza das instituições particulares/ privadas entre mercantil, confessional ou de outra natureza financeira.

O PNPG apresenta os dados desagregados considerando as grandes áreas do conhecimento dos mestrados profissionais, conforme podemos observar abaixo:

TABELA 19: Número de cursos segundo a grande área - mestrado profissional

Grande Área do conhecimento	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Ciências Agrárias	1	12	1.100,0	0,8	4,9
Ciências Biológicas	6	9	50,0	5,0	3,7
Ciências da Saúde	23	40	73,9	19,3	16,5
Ciências Exatas e da Terra	7	10	42,9	5,9	4,1
Ciências Humanas	5	5	0,0	4,2	2,1
Ciências Sociais Aplicadas	30	43	43,3	25,2	17,7
Engenharias	20	45	125,0	16,8	18,5
Linguística, Letras e Artes	0	0	0,0	0,0	0,0
Multidisciplinar	27	79	192,6	22,7	32,5
Total	119	243	104,2	100,0	100,0

Fonte Original: Estatísticas da CAPES/MEC.

Fonte: V PNPG, 2011, v. 1, p. 49.

Em 2009, a área multidisciplinar apresentou o maior número desses cursos, 79 cursos, seguida em segundo lugar pelas Engenharias (45 cursos) e, em terceiro, pelas Ciências Sociais Aplicadas (43 cursos). A importância da área multidisciplinar e sua expansão significativa são abordadas no capítulo 6 do volume 1 do atual PNPG. Os cursos multidisciplinares compreendem:

Compõe a Grande Área um total de 335 Programas e Cursos, assim distribuídos: 1 – Interdisciplinar: 231; 2 – Ensino de Ciências e de Matemática: 60; 3 – Materiais: 18; 4 – Biotecnologia: 26.1 Já a Área Interdisciplinar é organizada em torno de quatro Sub-Áreas: 1 – Meio Ambiente e Agrárias: 61; 2 – Sociais e Humanas: 76; 3 – Engenharia, Tecnologia e Gestão: 48; 4 – Saúde e Biológicas: 46. O segmento teve um crescimento vertiginoso na última década, evidenciado pelas estatísticas que mostram que a Grande Área teve, de longe, a maior taxa de crescimento do sistema da CAPES (59,8%), conforme documento elaborado pelo CGEE. O

total acima (335), segundo os dados da CAPES atualizados em maio do corrente ano, representa 11,5% do conjunto dos Programas e Cursos, colocando a Grande Área Multidisciplinar em pé de igualdade com áreas tradicionais como Engenharias (11,2%) e Ciências Agrárias (11%) e mesmo em posição superior às Ciências Biológicas (8,1%) e Linguística, Letras e Artes (5,6%) (V PNPG, 2011, v. 1, p. 134).

O documento sinaliza o desafio de uma área que concentra uma pluralidade de cursos que estão sob a mesma coordenação e, por consequência, submetidos aos mesmos regulamentos, contudo pertencem a programas de pós-graduação tão diversos, como por exemplo, é o caso daqueles com os estudos voltados à violência urbana, meio ambiente e gerontologia. A solução segundo o PNPG seria uma reengenharia institucional que ao acompanhar a dinâmica e os desafios dos diferentes campos do conhecimento, e ao mesmo tempo refinando os parâmetros e introduzindo distinções conceituais, como as relativas ao Inter e Multidisciplinar: “poderia proporcionar flexibilidade requerida para tratar situações tão distintas, como repercussão no financiamento e na avaliação” (V PNPG, 2011, v. 1, p. 134). O documento ainda aponta que a grande área continuará a crescer na próxima década em razão da expansão do sistema (REUNI, etc.) e da natural reapresentação das propostas inicialmente rejeitadas, considerando que a defasagem entre solicitação de credenciamento de novos cursos e cursos aprovados e efetivamente credenciados era sabidamente alta há época.

TABELA 20: Número de cursos segundo a grande área - mestrado, mestrado profissional e doutorado

Grande Área do conhecimento	Nº de cursos		Crescimento (%)	Porcentagens	
	2004	2009		2004	2009
Ciências Agrárias	340	478	40,6	11,4	11,7
Ciências Biológicas	331	390	17,8	11,2	9,2
Ciências da Saúde	583	725	24,4	19,6	17,7
Ciências Exatas e da Terra	322	403	25,2	10,8	10,2
Ciências Humanas	421	588	39,7	14,2	14,3
Ciências Sociais Aplicadas	311	463	48,9	10,5	11,3
Engenharias	342	447	30,7	11,5	10,9
Linguística, Letras e Artes	168	225	33,9	5,7	5,5
Multidisciplinar	152	382	151,3	5,1	9,3
Total	2.970	4.101	38,1	100,0	100,0

Fonte Original: Estatísticas da CAPES/MEC.

Fonte: V PNPG, 2011, v. 1, p. 53.

Em termos de quantitativos, no ano de 2009, os cursos de pós-graduação stricto sensu, incluindo mestrados, mestrados profissionais e doutorados, que apresentam a maior quantidade numérica são os de ciências da saúde (725 cursos), seguido das Ciências Humanas

(588 cursos) e Ciências Sociais Aplicadas (463 cursos). Ainda percebemos um percentual elevado de crescimento na área multidisciplinar (151,3%).

TABELA 21: Distribuição regional dos cursos de mestrado (acadêmico) - 2009

Região	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Sudeste	973	1.211	24,5	54,3	49,7
Sul	357	494	38,4	19,9	20,3
Nordeste	285	442	55,1	15,9	18,1
Centro- Oeste	113	177	56,6	6,3	7,3
Norte	65	112	72,3	3,6	4,6
Total	1.793	2.436	36,6	100,0	100,0

Fonte Original: Estatísticas da CAPES/MEC.

Fonte: V PNPG, 2011, v. 1, p. 54.

Quando observamos os dados dispostos no atual PNPG acerca da distribuição dos cursos de mestrados acadêmicos, conforme a distribuição regional, depreendemos uma forte concentração desses cursos na região Sudeste, seguida pela região Sul (494 cursos) e região nordeste (442 cursos). A quantidade de cursos na região Sudeste atinge o dobro das outras regiões, mesmo considerando se percentual de crescimento menor, a concentração desses cursos é significativa.

TABELA 22: Distribuição regional dos cursos de mestrado profissional - 2009

Região	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Sudeste	70	135	92,9	58,8	55,6
Sul	20	48	140,0	16,8	19,8
Nordeste	16	37	131,3	13,4	15,2
Centro- Oeste	10	16	60,0	8,4	6,6
Norte	3	7	133,3	2,5	2,9
Brasil	119	243	104,2	100,0	100,0

Fonte Original: Estatísticas da CAPES/MEC.

Fonte: V PNPG, 2011, v. 1, p. 54.

Ao particularizarmos os dados acerca da distribuição dos cursos de mestrado profissionais conforme a distribuição regional observamos que a tendência de concentração desses cursos segue a mesma lógica dos mestrados acadêmicos, cujo quantitativo na região Sudeste ultrapassa o dobro dos cursos nas demais regiões (tanto em 2004, quanto em 2009), mesmo considerando os percentuais de crescimento nas regiões Sul e Nordeste.

O documento disponibiliza os dados conforme o crescimento dos cursos de doutorado, considerando a distribuição regional.

TABELA 23: Distribuição regional dos cursos de doutorado - 2009

Região	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Sudeste	691	845	22,3	65,3	59,4
Sul	186	269	44,6	17,6	18,9
Nordeste	113	193	70,8	10,7	13,6
Centro- Oeste	47	77	63,8	4,4	5,4
Norte	21	38	81,0	2,0	2,7
Brasil	1.058	1.422	34,4	100,0	100,0

Fonte Original: Estatísticas da CAPES/MEC.

Fonte: V PNPG, 2011, v. 1, p. 55.

Observamos em 2009, a Região Sudeste com 845 cursos de doutorado, seguida da Sul com 269 cursos e Nordeste com 193 cursos, tendência que acompanha a concentração numérica desses cursos nas mesmas regiões quanto aos dados dos mestrados acadêmicos e dos mestrados profissionais (tabelas 20 e 21).

Para adensarmos as análises da tese, buscamos através dos Metadados CAPES atualizar e evidenciar uma leitura particularizada desses dados apresentados acima. Devido a questões metodológicas, relativas à divergência nos quantitativos dos cursos de pós-graduação stricto sensu no ano de 2015, optamos por excluí-los do corpo da tese, porém constarão em anexo (Anexo 2). Tal opção buscou garantir o compromisso com a lisura dos dados para não comprometer a idoneidade desta pesquisa. A base de metadados do ano de 2015 apresentava inconsistências nas tabelas geradas através do SPSS e dada a dificuldade da pesquisadora no que concerne a apropriação de recursos mais avançados referentes ao Programa, não foi possível neste momento identificar as causas das discrepâncias numéricas e demais divergências. As análises realizadas no SPSS buscaram configurações semelhantes às dispostas nas tabelas acima (atual PNPG). Algumas variações nos formatos das análises se evidenciam na estrutura das tabelas e nos cruzamentos, entretanto, independente da forma, as categorizações apresentam elementos que coincidem, tais como: categoria administrativa, dependência administrativa, regionalização, grau dos cursos.

Abaixo segue a tendência de crescimento da pós-graduação stricto sensu no país conforme dados de 2016 e 2017, segundo a categoria administrativa.

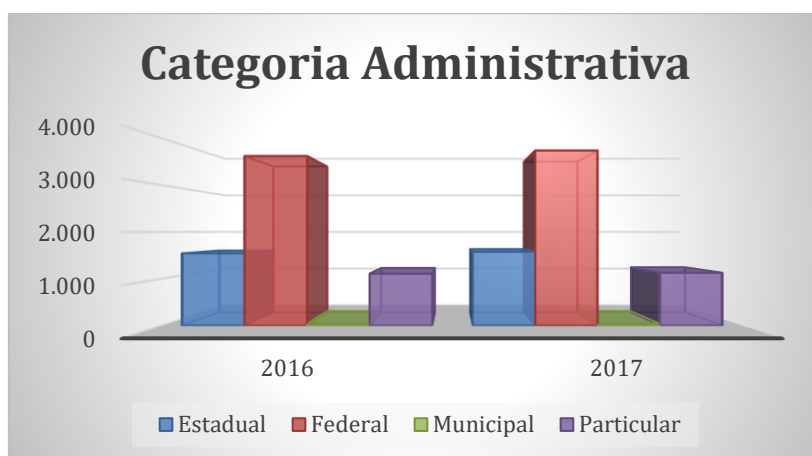
Tabela 24 - Cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil, categoria administrativa, 2016 - 2017

Categoria administrativa	Quantidade Numérica			
	2016	%	2017	%
Estadual	1.543	24,4	1.577	24,3
Federal	3.622	57,4	3.739	57,7
Municipal	39	0,6	40	0,6
Particular	1.109	17,6	1.128	17,4
Total	6.313	100	6.484	100

Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 e 2017.

Gráfico 1: Número de cursos de PG stricto sensu, segundo categoria Administrativa 2016 - 2017



Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Ao compararmos os dados dos anos de 2016 e 2017 desta tabela com os dados apresentados na Tabela 18 (PNPG) observamos a mesma tendência, apesar das especificidades nos valores. O crescimento da pós-graduação seguiu por dentro universidades públicas, que concentram os maiores quantitativos desses cursos na soma dos níveis: Federal, Estadual e Municipal. Os dados numéricos sobre o crescimento da pós-graduação evidenciam a mesma tendência de concentração nas instituições públicas, contudo notamos um crescimento numérico desses cursos nas instituições privadas de ensino em linha ascendente e significativa quando comparada aos dados de 2009.

A próxima análise evidencia a tendência de crescimento entre os anos de 2016 e 2017, conforme as instituições públicas/ privadas. Essa forma de organização dos dados não estava disposta no atual PNPG. Optamos por fazê-la na medida em que viabiliza a leitura direta dos dados de crescimento, considerando objetivamente a relação público/ privado.

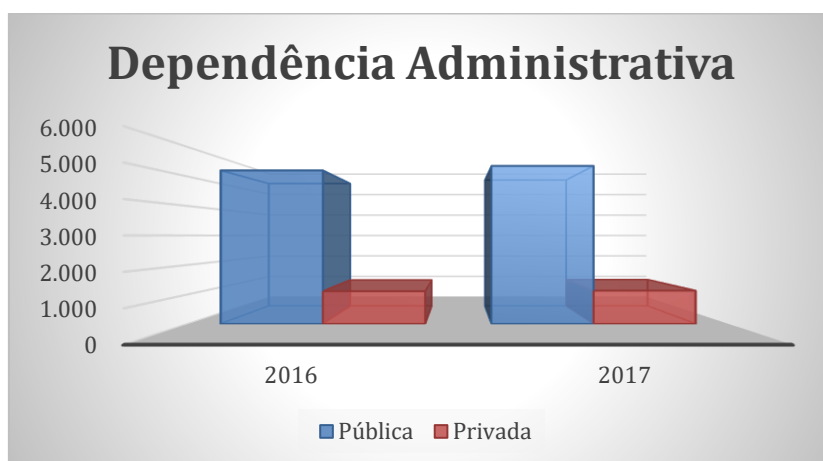
Tabela 25 - Cursos de pós-graduação stricto no Brasil, pública e privada, 2016 - 2017

Dependência administrativa	Quantidade Numérica			
	2016	%	2017	%
Pública	5.204	82,4	5.356	82,6
Privada	1.109	17,6	1.128	17,6
Total	6.313	100	6.484	100

Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Gráfico 2: Número de cursos de PG stricto sensu, dependência administrativa 2016, 2017



Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Quando analisamos os dados sobre as instituições públicas e privadas, observando a temporalidade 2016-2017, evidenciamos o crescimento da pós-graduação stricto sensu nas instituições públicas. Esse dado já havia sido exposto na análise anterior, conforme as categorias administrativas, contudo observá-los sob essa distinção, de forma específica, torna-se importante no sentido de compreendermos que as análises estatísticas podem ser variadas, conforme os anseios do que o pesquisador deseja evidenciar. No atual PNPG, os dados seguem uma lógica de construção que mostra índices gerais, sem particularizar outras possíveis leituras ou cruzamentos.

Outra possibilidade de cruzamentos de dados que o SPSS nos possibilitou foi relacionar a dependência administrativa (instituições públicas e privadas) conforme a regionalização dos cursos.

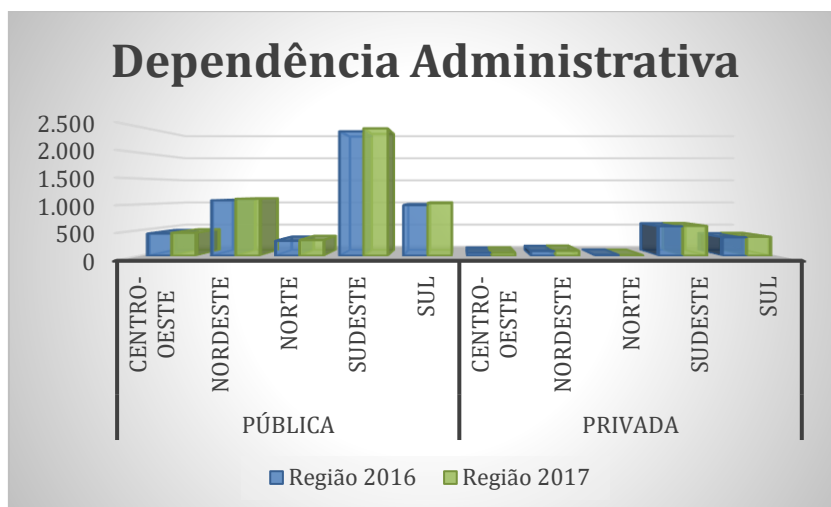
Tabela 26 - Cursos de pós-graduação stricto no Brasil, Público e Privado x Região, 2016 - 2017

Dependência administrativa	Região	Quantidade Numérica			
		2016	%	2017	%
Pública	Centro-oeste	434	8,3	447	8,3
	Nordeste	1.078	20,7	1.108	20,7
	Norte	292	5,6	307	5,7
	Sudeste	2.415	46,4	2.473	46,2
	Sul	985	18,9	1.021	19,1
	Total		5.202	100	5.354
Privada	Centro-oeste	60	5,4	62	5,5
	Nordeste	94	8,5	100	8,9
	Norte	16	1,4	13	1,2
	Sudeste	576	51,9	582	51,6
	Sul	363	32,7	371	32,9
	Total		1.109	100	1.128

Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Gráfico 2: Número de cursos de PG stricto sensu, Público e Privado x Região 2016 - 2017



Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Nesta análise, os dados evidenciam que a tendência dos cursos de pós-graduação stricto sensu segue a lógica das análises anteriores, apresentando maior concentração numérica na Região Sudeste, em primeiro lugar, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, ultrapassando o dobro de cursos das outras regiões. Algumas pequenas oscilações são observadas entre a distribuição das instituições públicas e privadas quando observamos de forma decrescente o quantitativo por regiões o que mostra alguns movimentos de abertura

desses cursos. Essas oscilações acontecem entre as regiões Sul e Nordeste, mas não configuram dados elevados.

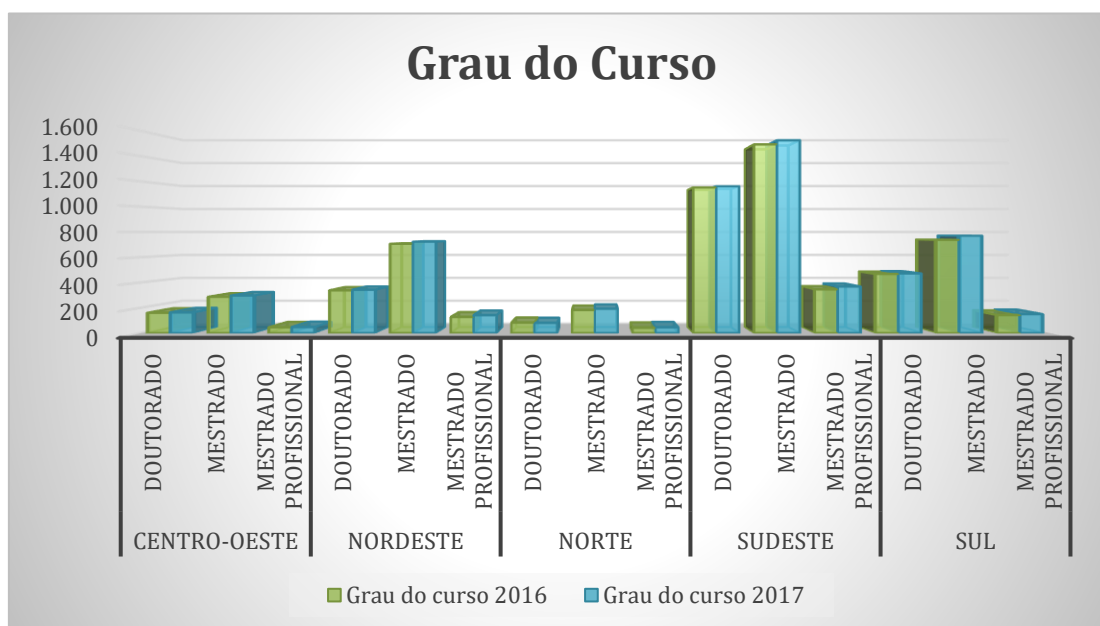
Tabela 27 - Cursos de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil, Região x Grau do Curso, 2016 - 2017

Região	Grau do curso	Quantidade Numérica			
		2016	%	2017	%
Centro-oeste	Doutorado	161	32,6	164	32,2
	Mestrado	287	58,1	297	58,3
	Mestrado profissional	46	9,3	48	9,4
	Total	494	100	509	100
Nordeste	Doutorado	338	28,8	343	28,4
	Mestrado	706	60,2	723	59,9
	Mestrado profissional	128	10,9	142	11,8
	Total*	1.172	100	1.208	100
Norte	Doutorado	83	26,9	81	25,3
	Mestrado	183	59,4	193	60,3
	Mestrado profissional	42	13,6	46	14,4
	Total	308	100	320	100
Sudeste	Doutorado	1.151	38,5	1.161	38,0
	Mestrado	1.492	49,9	1.524	49,9
	Mestrado profissional	346	11,6	368	12,1
	Total*	2.991	100	3.053	100
Sul	Doutorado	468	34,7	472	33,9
	Mestrado	737	54,7	770	55,3
	Mestrado profissional	143	10,6	150	10,8
	Total	1.348	100	1.392	100

Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Gráfico 3: Número de cursos de PG stricto sensu, Região x Grau do Curso 2016- 2017



Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Ao analisarmos o crescimento dos cursos observando a distribuição regional entre os graus (mestrado, mestrado profissional e doutorado) percebemos o mesmo movimento de concentração traduzida na análise da tabela anterior (tabela 26), cuja região Sudeste apresenta a maior quantidade desses cursos. Essa análise nos permite inferir um panorama cuja concentração dos mestrados e doutorados acadêmicos estão concentrados na região Sudeste e seguem numericamente superiores à modalidade profissional que, também, está concentrada numericamente nessa região.

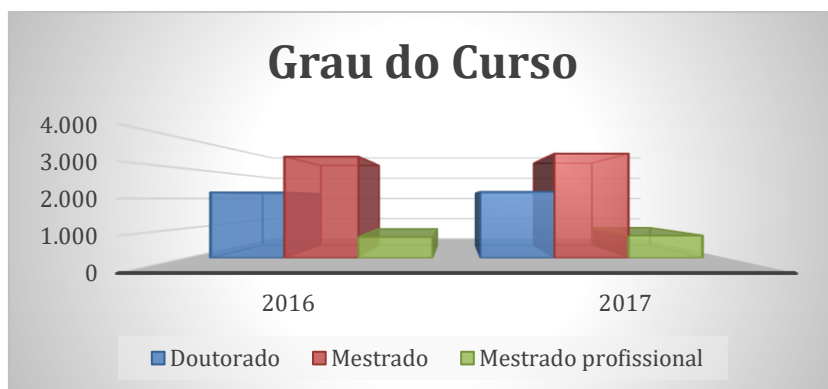
Tabela 28 - Cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil, grau do curso, 2016 - 2017

Grau curso	Quantidade Numérica			
	2016	%	2017	%
Doutorado	2.201	34,9	2.221	34,3
Mestrado	3.405	53,9	3.507	54,1
Mestrado profissional	705	11,2	754	11,6
Total*	6.313	100	6.484	100

Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Gráfico 4: Número de cursos de PG stricto sensu, grau do curso 2016-2017



Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

A tabela acima foi gerada a partir dos dados sobre o quantitativo dos cursos de pós-graduação stricto sensu, conforme o grau (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado). Mesmo observando um crescimento ascendente dos cursos de mestrados profissionais, as maiores taxas seguem nas modalidades de mestrado e doutorado acadêmicos.

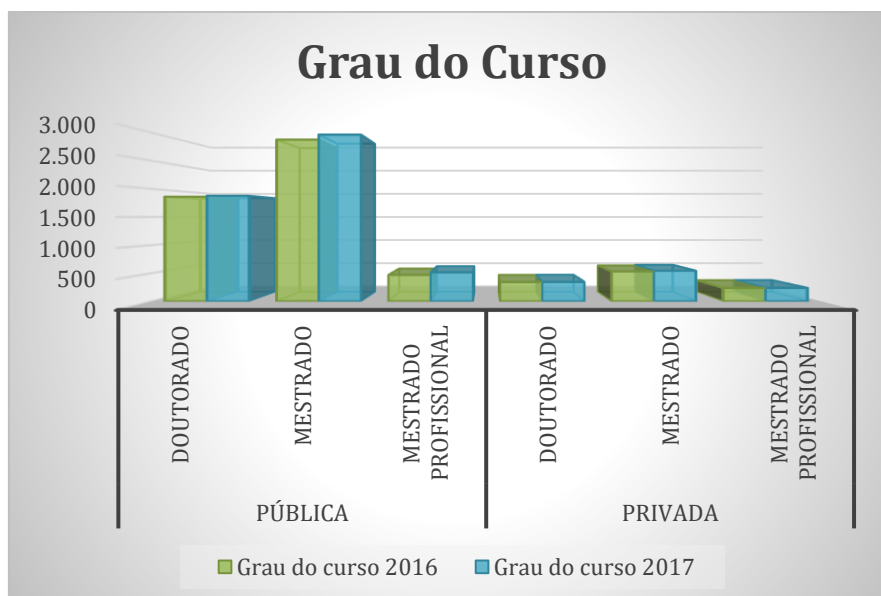
A próxima análise evidencia a quantidade de cursos de pós-graduação stricto sensu nas instituições públicas e privadas conforme o grau (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado).

Tabela 29 - Cursos de Pós-Graduação stricto no Brasil, Público e Privado x Grau do Curso, 2016 - 2017

Dependência administrativa	Grau do curso	Quantidade Numérica			
		2016	%	2017	%
Pública	Doutorado	1.859	35,7	1.876	35
	Mestrado	2.874	55,2	2.963	55,3
	Mestrado profissional	469	9	515	9,6
	Total*	5.202	100	5.354	100
Privada	Doutorado	342	30,8	345	30,6
	Mestrado	531	47,9	544	48,2
	Mestrado profissional	236	21,3	239	21,2
	Total	1.109	100	1.128	100

Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.



Elaboração própria.

Fonte: Metadados da Capes 2016 - 2017.

Os dados evidenciam a predominância quantitativa dos cursos de pós-graduação stricto senso nas instituições públicas (mestrado, mestrado profissional e doutorado). Observamos um crescimento tímido desses cursos nas instituições privadas entre os anos de 2016 e 2017, com significativa predominância dos mestrados acadêmicos em relação ao quantitativo de mestrados profissionais.

As tabelas e gráficos apresentados nesta subseção evidenciam o cenário de crescimento da pós-graduação stricto senso em geral, e dos mestrados profissionais, em específico. Os cursos de mestrados e doutorados acadêmicos apresentam um crescimento significativo nos últimos anos, considerando a periodização 2004-2009 e 2016-2017, com predominância nas universidades públicas, traços regionais apontam concentração nas regiões Sudeste e Sul, apresentando um crescimento exponencial na região Nordeste e no que se refere às grandes áreas do conhecimento, observamos as Ciências da Saúde liderando o quantitativo desses cursos, acompanhados das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas. Os metadados seguem em coerência com as tendências de crescimento e expansão apontadas nos dados do atual PNGP.

Os dados sobre os mestrados profissionais apontam uma linha de crescimento mais tímida quando comparada aos cursos acadêmicos, entretanto contínua e crescente. A evolução nos números de matrículas, alunos novos e titulados evidenciam a tendência de crescimento da modalidade, cuja maior representatividade segue nas universidades públicas. À frente constam as universidades federais e estaduais que ultrapassam em larga escala os

quantitativos desses cursos nas instituições particulares. Observamos nas grandes áreas a liderança dos cursos multidisciplinares, seguidos das engenharias e das ciências sociais aplicadas.

Quando observamos de forma panorâmica a geografia desses cursos, depreendemos que a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, em específico os cursos de mestrado e doutorados acadêmicos, cresceu em torno de 80% nas universidades públicas. Enquanto os cursos de mestrados profissionais seguiram um crescimento cuja taxa oscila em torno de 11 e 12% na mesma temporalidade (2004-2017), com maior territorialidade no setor público, que registra o dobro dos cursos das instituições privadas. Uma aproximação entre as modalidades acadêmicas e profissionais é percebida quando analisamos os dados de concentração regional, significativa presença desses cursos na região Sudeste e Sul, com aproximação numérica da região Nordeste.

Considerando principalmente a presença demarcada das universidades públicas no oferecimento dos mestrados profissionais, encontramos dois fóruns de representatividade do setor, cujas diretorias pertencem majoritariamente aos quadros dessas IES públicas e buscam o diálogo com outras instâncias da sociedade civil e política com o objetivo de afirmação da modalidade profissional, incluindo a parceria com as instituições privadas de ensino que oferecem esses cursos.

2.3 - O Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF)

O Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais foi criado em maio de 2006 com o objetivo de travar um diálogo permanente entre os coordenadores dos mestrados profissionais do país, os representantes da CAPES e da sociedade civil organizada. Dados relativos ao Regimento do FORPROF destacam que o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais é uma entidade de caráter permanente voltada para articulação e proposição de políticas acadêmicas, tecnológicas, de inovação e de inserção social, comprometida com a formação de profissionais para o desenvolvimento de novas tecnologias e aperfeiçoamento de processos e produtos, contribuindo para a capacidade técnica e científica, bem como para o atendimento às demandas geradas pelo mundo do trabalho. O artigo 2º do Regimento destaca que são membros: “São membros natos do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, com direito a voz e a voto nas reuniões da Assembleia Geral, os Coordenadores dos Programas de Mestrado Profissional das instituições públicas e particulares brasileiras, em exercício de mandato” (FORPROF, 2019).

O órgão tem uma função diretiva, articuladora e promotora de ações tanto internas, quanto externas que almejam estabelecer interlocução com a CAPES, com os demais setores da sociedade civil e política interessada na expansão da modalidade. Para tanto, produz dados acerca dos programas e realiza encontros nacionais anuais cujos temas envolvem questões acerca dos mestrados profissionalizantes. Até o momento foram realizados 12 edições desses encontros. Nas estatísticas desses eventos dispostas no site do fórum, contabilizando entre a primeira e a oitava edição, foi comprovada uma participação majoritária de representantes das universidades públicas, principalmente a partir da quarta edição do evento. Os dados, também, apontam uma maior participação nos eventos do FORPROF de representantes dos mestrados profissionais da região Sudeste, Sul e Nordeste, entre a primeira e a oitava edição, sinalizando convergência com os dados de concentração regional desses cursos apontados anteriormente. Na VIII edição, foram registrados 120 participantes da região Sudeste, 46 da região Sul e 39 da região Nordeste. As estatísticas do site somente disponibilizam dados até oitava edição do Fórum, informações mais recentes não foram encontradas e a base dessas estatísticas são os dados divulgados no site da CAPES.

No site do Fórum estão dispostas as propostas convencionadas nos encontros anuais, materiais disponibilizados para os grupos de trabalhos (GT's), algumas produções conforme as grandes áreas e as sínteses desses Gt's conforme essas grandes áreas do conhecimento. As sinalizações apontam em geral às questões ligadas ao financiamento e avaliação desses cursos, necessidades de ajustes e maior visibilidade nos critérios de avaliação com maior aderência aos MP's. Em síntese do GT de saúde, produzida no VI Encontro destacou-se a necessidade do conhecimento dos avaliadores sobre a natureza dos mestrados profissionais, a instituição de métricas específicas para esses cursos e a *não constituição da identidade dos mestrados profissionais pela negação dos mestrados acadêmicos*, pautando-se um debate através da focalização específica sobre a natureza diferenciada da modalidade profissional.

O FORPROF tem coordenações regionais cujas atribuições envolvem: manter contato com os coordenadores de programas de pós-graduação profissional das regiões para constante atualização de informações; organizar a pauta e convocar reuniões regionais; assessorar o Diretório Nacional (FORPROF, 2019). O Diretório Nacional, em 2019, apresenta uma composição majoritariamente estruturada por docentes das universidades públicas brasileiras. A presidência, vice-presidência e o secretariado executivo são formados por profissionais ligados, respectivamente à Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade Federal do Rio de Janeiro; nas coordenadorias regionais aparecem por profissionais das universidades públicas e privadas.

No conselho técnico consultivo consta o nome de Ricardo Gattass como representante do MCT no órgão, entre outros representantes (FORPROF, 2019). O Fórum busca a participação de profissionais dos ministérios para manter a interlocução preconizada no Regimento. Apesar de situar uma cadeira para o MEC, o Fórum não possui no momento representação desse ministério. Em pesquisa realizada no site do Fórum no ano de 2016, observamos há época entre os seus representantes autores que defendem a privatização do ensino superior privado, entre eles Alex Canziani, autor da PEC 395/2014. Na composição atual não encontramos esses nomes ao analisarmos as instâncias diretivas do Fórum.

Observando de forma geral os temas dos encontros nacionais, percebe-se que o Fórum produz um modus operandi para a modalidade profissional e cria um ethos no sentido de mobilizar os setores que dele participam para construir estratégias que envolvam o crescimento e a expansão da modalidade no país. Na tentativa de compreensão do papel do Fórum, identificamos uma representação de modalidade acadêmico-corporativa, que não atua como organizadora de classe. Todavia, não podemos desconsiderar um processo de ampliação do Estado, que é seletivo e, inclui dialeticamente as tensões que se estabelecem entre as frações de classe que dele participam, no caso do Fórum, observamos representantes das instituições públicas (majoritariamente) junto aos representantes das instituições privadas, portanto, não é descartada a possibilidade de dissonâncias entre os discursos dos representantes dos setores públicos e privados, mas ao observar as demandas das sínteses dos anais dos eventos, identificamos uma totalidade ideológica que os une, dadas as temáticas das apresentações que seguem estruturas gerais complementares e bem orgânicas aos anseios do Fórum, reivindicando questões ligadas principalmente ao financiamento e avaliação desses cursos.

2.4 - O Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE)

Outra instância representativa que encontramos ao longo da pesquisa foi o Fórum Nacional dos Mestrados em Educação (FOMPE). O Fórum não tem fins lucrativos e congrega os programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, Mestrados Profissionais. Segundo consta no site do FOMPE (2017), a finalidade do órgão é reunir os programas da área, divulgando o conhecimento científico e acadêmico da área educacional, com ênfase na integração destes programas e na difusão de práticas inovadoras junto aos espaços educacionais formais e não formais (parceria entre universidade e redes educacionais).

Os objetivos do Fórum estão ligados ao incentivo da pesquisa aplicada nos espaços educacionais, promoção da parceria entre universidade e comunidade: “superando os discursos analíticos sobre a escola e seu funcionamento”, ampliação dos estudos e produções sobre educação como área prioritária sinalizada pela CAPES e MEC (FOMPE, 2017). O Fórum foi criado em 2014 e, desde então, realiza encontros anuais em universidades que sediam os cursos desta natureza. O Fórum destacava em 2017 uma série de revistas e periódicos para divulgação e circulação das produções de professores e alunos dos mestrados profissionais em educação. Entre os artigos destacados como fonte de leitura para as discussões, encontravam-se textos de Claudio Castro Moura e Renato Janine Ribeiro (defensores da modalidade), entre outros nomes menos conhecidos, mas ligados diretamente à defesa da modalidade profissional.

O atual coordenador do Fórum é o professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP), que também constava como coordenador de área da CAPES no ano de 2017. Os representantes dos programas profissionais em Educação no FOMPE são: Jason Mafra (UNINOVE), Márcea Sales (UNEB) e Nilma Soares (UFMG). Observamos representantes das universidades públicas e privadas na mesma mesa, defendendo uma pauta que os unifica.

O site disponibiliza poucas informações sobre o trabalho desenvolvido pelo Fórum. Expõe alguns dados sobre os mestrados profissionais em educação, indica alguns periódicos de interesse, entre eles: Revista Pesquisa e Debate em Educação (UFJF), Plurais Revista Multidisciplinar da UNEB (Inserção social na pós-graduação), Revista Ciências Humanas (Universidade de Taubaté – UNITAU), Educa e Revista Multidisciplinar em Educação (UNIR – Rondônia) (FOMPE, 2019). Não são disponibilizados dados ou sínteses sobre os eventos em geral e as temáticas abordadas nesses encontros anuais. O site traz poucas informações sobre as linhas de ação do órgão, contexto bem distinto do FORPROF. Se a instância tem uma natureza acadêmico-corporativista fica obscuro deduzir só pelo levantamento do que consta no site. As informações sobre os encontros se restringem aos dados acerca de inscrições e datas para a realização dos eventos. Segundo informações do site, o último encontro teria acontecido em abril de 2018, em Salvador.

2.5 - Algumas considerações sobre a modalidade profissional

As legislações analisadas no início deste capítulo evidenciaram a defesa por uma pós-graduação voltada as demandas dos mercados, às necessidades práticas da sociedade, com um formato mais pragmático, enfim se projetou a necessidade de uma nova modalidade formativa que atenda ao desenvolvimento econômico e social do país. Em um segundo momento, buscamos na empiria identificar o desenho acerca do crescimento e expansão da modalidade profissional. Observamos o crescimento dos mestrados profissionais nos últimos anos majoritariamente nas universidades públicas e com percentuais pouco expressivos de crescimento quando comparados aos cursos acadêmicos.

A falta de indução financeira criticada nos documentos do FORPOF parece ter freado o avanço da modalidade como desejava o atual PNPG. A única forma de incentivo com custeio governamental veio através da introdução dos Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB). O Programa teve um incentivo ligado ao financiamento através da Portaria nº 61, de 22 de março de 2017, que definiu critérios para concessão de bolsas e pagamento de custeio aos docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino, vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela CAPES. Atualmente, existem doze programas⁴² destinados à formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação (MEC), que mediante apoio às instituições de ensino superior (IES) ou rede de instituições associadas do País, ficaram responsáveis pela implantação e execução de cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica (CAPES, 2019).

Entre as proposições do PNPG e o movimento real de expansão dos mestrados profissionais, observamos particularidades que evidenciam contradições sobre um projeto de formação que reivindica ao magistério um perfil mais pragmático (no caso do PNPG) e o crescimento desses cursos em instituições públicas de ensino que seguem uma lógica bem distinta daquela apregoada no Plano. A necessidade de melhorias na educação básica

⁴² Os Programas de formação conveniados são: PROFCIAMB - Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Ensino das Ciências Ambientais para Professores de Ensino Básico; PROFMAT - Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional; ProFis - Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física MNPEF; Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras; ProfArtes - Programa de Mestrado Profissional em Artes; ProfHistória - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História; PROFBIO - Mestrado Profissional em Ensino de Biologia; PROFQUI - Mestrado Profissional em Química; PROFilo - Mestrado Profissional em Filosofia; PROFSOCIO - Mestrado Profissional em Sociologia; PROFEDFÍSICA - Mestrado Profissional em Educação Física; ProfÁgua - Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos - Programa específico da Agência Nacional de Águas (CAPES, 2019).

reivindicada no PNPG chama a universidade pública para promover uma formação tendo em vista o mercado de trabalho, uma formação para dizimar mazelas sociais, quando na verdade conjuga um perfil necessário ao incremento do lucro do capital. No movimento real, até então observado, essa lógica não foi consolidada e esse é o desafio que parece se impor à pós-graduação brasileira para os próximos anos. Mediante ao cenário econômico, de ajustes estruturais, que apregoa a defesa de um modelo de pós-graduação em que o utilitarismo apresenta um perfil de formação rebaixado do professor, com ênfase na capacitação instrumental, elementos da precarização do trabalho docente, prever os movimentos futuros para essas políticas impõem desafios no campo da formação docente e na luta contra hegemônica.

Os organismos internacionais têm exercido um papel de intelectual coletivo significativo no cenário internacional, orientando as frações burguesas dos países de capitalismo dependente a apresentar as reformas educacionais de maneira plausível. É o Estado Capitalista buscando o mercado na pós-graduação. Mediante a essas questões, considerando os organismos internacionais enquanto aparelho de hegemonia mundial, através de ações de elaboração, difusão e monitoramento, pensando um padrão de desenvolvimento harmonizado para a universidade, não poderemos esquecer outro traço estruturante evidenciado nesse capítulo, o papel da pós-graduação no capitalismo dependente.

Os documentos analisados evidenciaram a mesma lógica conservadora de atribuir uma tarefa econômica à educação, a velha máxima, ou a ideologia dominante “requeitada”. Leher (2018) contribui para entendermos as conexões entre “modernização conservadora”, mais presente do que nunca nas políticas, que atrela desenvolvimento econômico e educação, com capitalismo dependente e heteronomia cultural:

Florestan Fernandes sustentou que os termos do debate então predominantes – sintetizados no tema da reforma universitária e na problemática do desenvolvimento – eram incapazes de romper com as ideologias dominantes e de iluminar o verdadeiro significado dessas mudanças. Em sua investigação sobre a obra teórica de Florestan Fernandes, Miriam Limoeiro Cardoso precisou: “O quadro referencial armado pela ideologia”, se não for rompido, mantém o pensamento preso nas suas malhas (CARDOSO, 1996, p. 101). E o quadro referencial era mantido sobretudo, pela perspectiva eurocêntrica liberal burguesa (LEHER, 2018, p. 133).

Para Leher (2018), Fernandes estava empenhado em construir referências para problematizar a ideologia do desenvolvimento, sustentando que para compreendermos as mudanças vividas pelas universidades seria necessária a captação peculiar de inserção do país

na economia mundo, a coalisão das classes que encaminhavam a “modernização conservadora” e o sentido do projeto de poder em andamento. Nesse capítulo da tese temos elementos que harmonizados nos ajudam a compreender como alguns intelectuais, algumas frações de classes representadas nos fóruns estão caminhando para impulsionar o crescimento dos mestrados profissionais no país. Pensar a universidade para o desenvolvimento econômico capitalista significa aceitar um processo de mundialização do capital que segue na aceitação da nossa inserção dependente e pauperizada no modelo capitalista.

2.6 - O FIES na pós-graduação e, em especial, no mestrado profissional

No ano de 2007, a pós-graduação entrou no circuito de financiamento do FIES com a aprovação da Lei nº 11.552/2007, que alterou a anterior, Lei nº 10.260/2001. Na Lei atual, de 2007, as instituições mantenedoras com cursos de mestrado e doutorado com avaliação positiva da CAPES, obedecendo aos padrões de qualidade propostos pela Agência, poderão aderir ao FIES na pós-graduação. Obtivemos poucas informações sobre a adesão dos programas nas buscas realizadas nos portais ligados ao governo.

No site do MEC encontramos uma reportagem (2014) que anuncia a ampliação do Fundo para a pós-graduação, onde afirma-se que:

O ministro da Educação, Henrique Paim, anunciou, nesta terça-feira, 1º de julho, a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para a pós-graduação. Ele informou que o sistema será aberto nesta semana para adesão das instituições privadas e, depois, para adesão dos estudantes. Em seguida, a inscrição manterá fluxo contínuo. “Existe uma demanda importante, principalmente de alunos de cursos de mestrado profissional”, observou o ministro. Ele disse que o financiamento já estava previsto há algum tempo e que, durante o período, houve definições para a nova modalidade, incluindo a integração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), agente operador do Fies. O presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, lembrou que a iniciativa atende a uma demanda antiga das instituições não públicas. “É um passo importante para que os estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado dessas instituições se candidatem ao financiamento. Este é mais um avanço na reconhecida pós-graduação brasileira.” Para Jorge Guimarães, a iniciativa deverá ampliar a apresentação de propostas de pós-graduação *stricto sensu* dessas instituições à Capes e estimulará, também, a expansão de cursos de mestrado profissional, pois os estudantes dessa modalidade serão contemplados igualmente como os matriculados em mestrados e doutorados acadêmicos (MEC, 2014).

Ao buscar os dados nos relatórios de contas anuais do FIES presentes no site do MEC⁴³, também, não obtivemos sucesso. Os relatórios apresentam análises gerais que tendem a amostragem de dados acerca da movimentação genérica dos contratos e verbas empreendidas. A única fonte que, talvez, possa corroborar com a informação sobre essa movimentação seriam os metadados sobre os financiamentos concedidos, disposto no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Mesmo assim, só verificamos dois campos nesses metadados que ajudariam nesse mapeamento, o campo: “DS_Curso = descrição do curso” e o “CO_Curso = código do curso no sistema eletrônico e-MEC”. Ademais, as outras informações fogem ao escopo da questão. Todavia, os metadados apresentaram uma série de inconsistências que inviabilizam a segurança quanto aos baixados para obtermos as análises.

A dificuldade na obtenção dos dados do FIES e de outras informações sobre a natureza dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades privadas e da própria natureza dessas instituições reitera o obscurantismo em meio as políticas de educação superior e os movimentos econômicos ligados aos grupos de capital aberto que seguem em expansão sem precedentes.

CAPÍTULO 3: OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NAS ÁREAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO

⁴³ Os Relatórios apresentam dados do exercício do ano de 2000 até o ano de 2017:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949&Itemid=1064.

Este terceiro capítulo situa e analisa os movimentos que induziram a expansão dos mestrados profissionais a partir do PNE, apresenta os mestrados profissionais na área de ensino e educação, aprofundando dados sobre os mestrados profissionais nessas duas áreas. Situa o debate e seu contexto, justificativas, críticas e sujeitos.

3.1- Os mestrados profissionais: PNE e induções

Observamos no capítulo anterior que os cursos de mestrados profissionais, inicialmente, não se configuravam em interesse nas áreas de humanas. Essa transposição apareceu inicialmente na fala de Ribeiro (2005), que apontou a modalidade como pertinente para as ciências humanas que teriam a possibilidade de pensar em uma formação para resolução de mazelas econômicas e sociais. Notamos, também, que o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) corroborou para a expansão dos mestrados profissionais nas áreas de ensino no país. Um dos fatores que contribuiu para que os mestrados profissionais chegassem às áreas de ensino e educação foi a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2004). As metas 13 e 14 do Plano destacavam a necessidade de aumento de efetivo de mestres e doutores no quadro de docentes das universidades e o aumento de matrículas na pós-graduação:

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (MEC, 2019).

A partir dessas duas metas o PNE destaca estratégias para viabilizar a operacionalização desses quantitativos. Para a meta 13 foram definidas estratégias que envolvem: o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a ampliação de cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); a indução da auto avaliação das instituições de ensino superior; ações de promoção para melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que tem a função de integrar esses cursos às demandas e necessidades da educação básica; ações para elevar o padrão de qualidade nas universidades;

substituir o ENADE, aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para apurar valores agregados dos cursos de graduação; fomentar consórcios entre instituições públicas de educação superior por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado; elevar a taxa de conclusão média dos cursos para 90% nas instituições públicas e 75% nas instituições privadas com prazo de 2020 e melhorar os percentuais de desempenho dos estudantes no ENADE; e promover a formação inicial e continuada dos profissionais técnico-administrativos da educação superior (MEC, 2019).

Para a meta 14 foram apontadas as seguintes estratégias: expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento; estimular a integração e a atuação entre a CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa; *expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu; expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância*; implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas no contexto do REUNI; expandir o programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com ênfase às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática entre outras; consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras; promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica; ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes; aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior (IES) e demais Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs); estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade; e estimular a

pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes (MEC, 2019).

Essas duas metas e suas respectivas estratégias serviram como indutores para as políticas de formação docente no âmbito da pós-graduação stricto sensu, principalmente as estratégias da meta 14 que propõem a entrada do FIES para custear os cursos de pós-graduação e o aumento do ensino à distância pensado para a democratização da modalidade. Será a partir dessas proposições do PNE que os mestrados profissionais começarão adentrar as áreas de ensino e educação com maior expressividade. As formas de indução ao aumento da pós-graduação trazem questões que merecem ponderações, seja pelo incentivo à expansão através do orçamento público destinado ao custeio privado (FIES), seja pela falta de dotações orçamentárias que garantam a materialidade das universidades públicas estatais e de seus cursos. Mas, aqui nos cabe ponderar sobre a própria legitimidade do PNE que foge ao compromisso com a educação pública estatal.

Em documento produzido no ano de 2015 (PNE - Notas Críticas), o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX) afirmava ser este PNE um atendimento objetivo às demandas de frações de classe ligadas e pertencentes ao empresariado, cujos interlocutores se fizeram presentes tanto na aprovação do anterior Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), quanto na organização através do aparelho privado de hegemonia Movimento Todos pela Educação (TPE) que esteve presente, atuando na elaboração do atual PNE. As políticas pensadas para a expansão da pós-graduação através do MEC e da CAPES seguem as diretrizes do PNE. Ao analisarmos algumas induções no Portal do MEC, encontramos informações sobre a proposição dos mestrados profissionais em educação à distância com um discurso de oportunidade em função da carência de profissionais e da sensível expansão da oferta de cursos e programas de ensino superior à distância⁴⁴.

A análise do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018 (INEP, 2018) possibilitou compreendermos a dimensão das estratégias impulsionadas pelo atual PNE, no que tange aos quantitativos de titulações, conforme as

⁴⁴ Tratar o incentivo ao uso das TIC's e à modalidade EaD tem particularidades que Mancebo et al (2015) analisa a partir de elementos mais estruturais. Para a autora: é preciso não simplificar as muitas conexões que o ufanismo nacional em relação às TIC e ao EaD apresentam. Em particular, deve-se considerar: (1) as recomendações e condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais – como a farta literatura do Banco Mundial indica – para os países periféricos (do Sul), no que tange à incorporação educacional das TIC, mas também os relatórios da UNESCO e a Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE); (2) as traduções e adaptações que essas condicionalidades enfrentam quando se concretizam em formulações locais; (3) os interesses de uma fração da burguesia local (brasileira), que possui sólidos negócios na área educacional, que antevem no uso das tecnologias na educação possibilidades férteis de minimização do trabalho humano, ampliação do número de alunos e crescimento de suas margens de lucro (MANCEBO et al. 2015, p. 44).

modalidades formativas. O Relatório analisa o cumprimento das 20 metas do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14). Os dados que se referem ao cumprimento das medidas 13 e 14 do Plano corroboram no entendimento da expansão dos programas e cursos de pós-graduação stricto sensu, quanto ao número de titulações e expansão territorial, com análises variadas, contemplando a temporalidade 2010-2016.

A elevação do número de titulações entre os mestrados acadêmicos e profissionais revela segundo o Relatório que: “No caso do mestrado, em 2016, o número de títulos encontrava-se muito próximo da quantidade estabelecida na Meta 14, faltando apenas 386 títulos para alcançá-la naquele ano”. (INEP, 2018, p. 240).

Figura 3: Número de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) concedidos - Brasil - 2010-2016



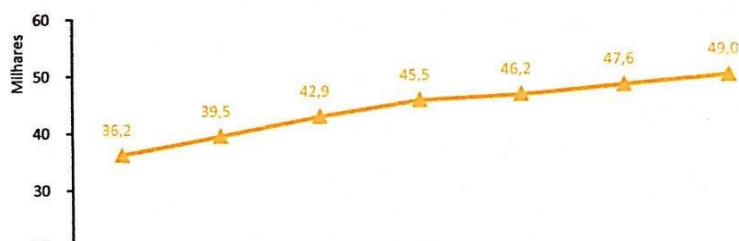
GRÁFICO 1 Número de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) concedidos – Brasil – 2010-2016

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Sistema de Informações Georreferenciadas – GeoCapes (2010-2016).

Fonte: INEP, 2018.

Segundo o Relatório, o resultado observado para os cursos de mestrado deveu-se em parte ao crescimento da modalidade de mestrado profissional no País. Em 2016, o número de títulos nessa modalidade aumentou em cerca de 3.500 em comparação com 2014 (crescimento em torno de 50%), embora ela ainda represente pouco mais de um sexto do total da titulação de mestrado no País (INEP, 2018, p. 240).

Figura 4: Número de títulos de mestrado acadêmico e profissional concedidos - Brasil - 2010-2016



Fonte: INEP, 2018.

O crescimento da titulação nos cursos de pós-graduação, também, é perceptível quando observamos a elevação do número de títulos de doutoramento.

Figura 5: Número de títulos de doutorado concedidos - Brasil - 2010-2016

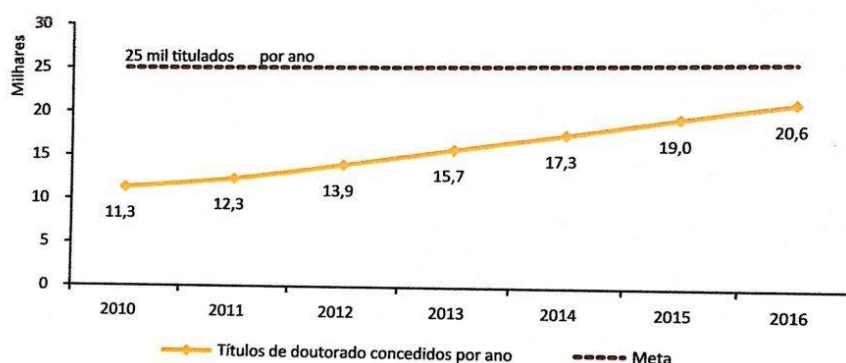


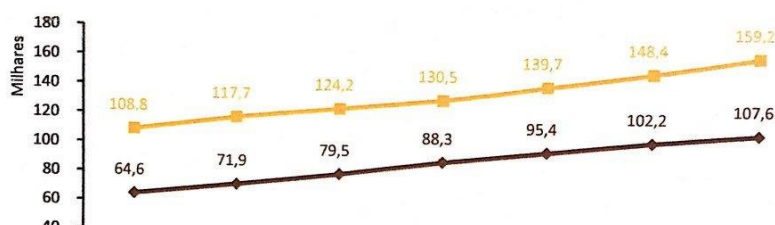
GRÁFICO 2 Número de títulos de doutorado concedidos – Brasil – 2010-2016

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Sistema de Informações Georreferenciadas – GeoCapes (2010-2016).

Fonte: INEP, 2018.

O número de alunos matriculados nos cursos de mestrado (acadêmicos e profissionais) e doutorados quando comparados no Relatório apresentam as taxas de crescimento conforme podemos aferir na observação da figura 4:

Figura 6: Número de alunos matriculados em cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado - Brasil - 2010-2016



Fonte: INEP, 2018.

O Relatório, também, traz o percentual de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado distribuídos entre instituições públicas e privadas.

Figura 7: Percentual de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado por IES públicas e privadas - Brasil - 2010-2016.

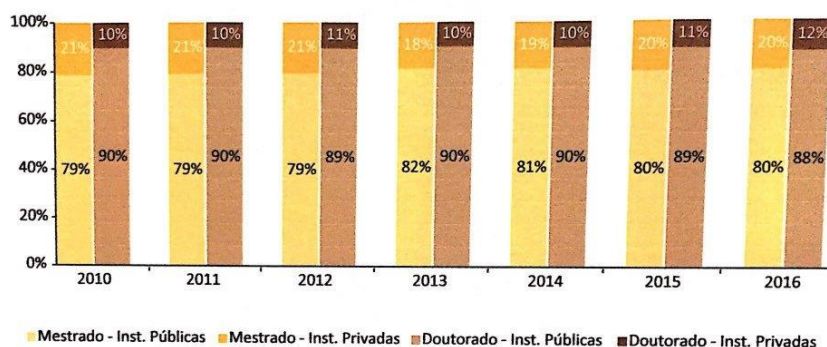


GRÁFICO 6 Percentual de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, por instituições de educação superior públicas (federais, estaduais ou municipais) e privadas – Brasil – 2010-2016

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Sistema de Informações Georreferenciadas – GeoCapes (2010-2016).

Fonte: INEP, 2018.

O documento apresenta uma tabela síntese com o número de titulados em programas de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado em 2016 e variação percentual no período 2014-2016, considerando a grande região e unidade da Federação.

Tabela 30: Títulos concedidos em 2016: mestrados e doutorados

Região/UF	Mestrado		Doutorado	
	Títulos concedidos em 2016	Variação 2014-2016 (%)	Títulos concedidos em 2016	Variação 2014-2016 (%)

Brasil	59.614	12,0	20.603	19,2
Norte	2.728	27,7	485	48,8
Acre	125	123,2	8	*
Amazonas	604	18,9	131	79,5
Amapá	52	4,0	6	0,0
Pará	1.360	18,8	294	27,3
Rondônia	165	63,4	10	233,3
Roraima	150	47,1	4	*
Tocantins	272	55,4	32	146,2
Nordeste	10.863	7,7	2.956	18,4
Alagoas	392	13,0	56	33,3
Bahia	2.257	8,2	570	20,8
Ceará	1.689	7,2	557	19,8
Maranhão	434	11,6	57	67,6
Paraíba	1.421	-3,5	428	17,3
Pernambuco	2.203	6,8	739	13,5
Piauí	423	-3,9	52	20,9
Rio Grande do Norte	1.423	22,6	395	15,8
Sergipe	621	11,3	102	21,4
Centro-Oeste	4.782	12,4	1.097	16,1
Distrito Federal	1.780	11,0	586	12,3
Goiás	1.482	19,5	311	13,5
Mato Grosso do Sul	870	7,7	136	54,5
Mato Grosso	650	7,6	64	4,9
Sudeste	28.791	12,0	11.917	15,6
Espírito Santo	1.197	19,3	131	-5,8
Minas Gerais	6.576	17,1	1.940	16,7
Rio de Janeiro	7.217	12,2	2.594	13,0
São Paulo	13.801	9,0	7.252	16,8
Sul	12.450	12,7	4.148	29,2
Paraná	4.544	22,9	1.252	26,7
Rio Grande do Sul	5.591	7,9	2.137	30,6
Santa Catarina	2.315	6,8	759	29,3

*Valor reportado em 2014 é igual a zero.

Fonte original: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Sistema de Informações Georreferenciadas-GeoCapes (2014-2016).

Fonte: INEP, 2018, p. 245.

Estes dados nos ajudam a aprofundar as análises feitas anteriormente com base no PNPG e nos metadados sobre a concentração regional dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Aqui, nesta tabela, podemos perceber as diferenças entre os Estados quanto aos quantitativos de títulos concedidos, adensando ainda mais aspectos que caracterizam a expansão da pós-graduação no país.

O Relatório, também, traça um panorama sobre o perfil dos docentes no ensino superior brasileiro. Apesar deste aspecto não configurar o objeto desta pesquisa, traremos duas análises interessantes, a primeira aborda a distinção das instituições privadas em: privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos. A figura abaixo aborda os percentuais de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado por dependência administrativa:

Figura 8: Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado por dependência administrativa - Brasil - 2012-2016

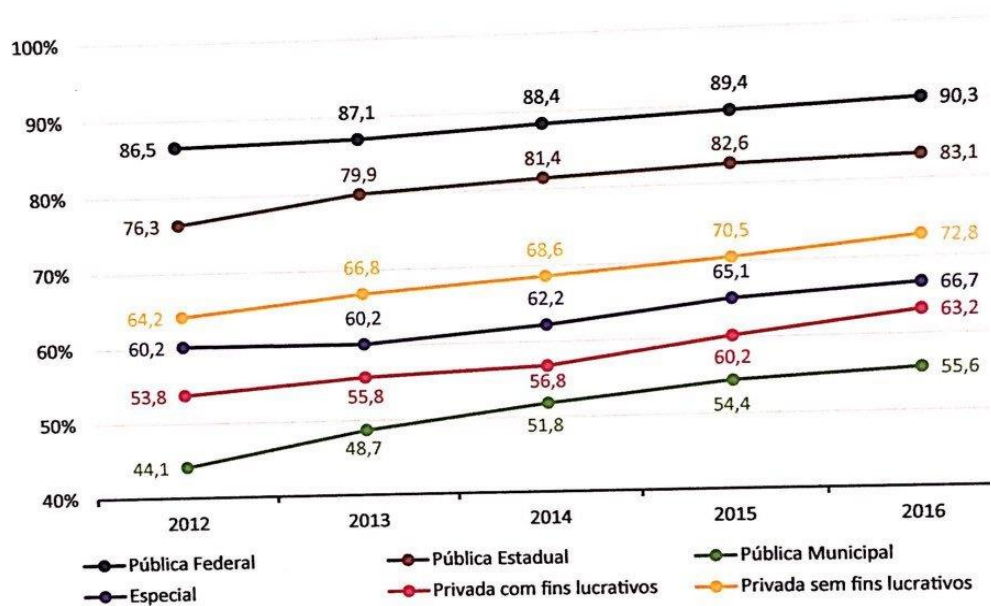


GRÁFICO 4 Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado por dependência administrativa - Brasil - 2012-2016

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior/Inep (2012-2016).

Fonte: INEP, 2018.

A outra análise, também, se distingue das apresentações até aqui expostas, pois aborda os docentes da educação superior com mestrado ou doutorado por organização acadêmica, conforme podemos observar na figura 7:

Figura 9: Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado por organização acadêmica - Brasil - 2012-2016



Fonte: INEP, 2018.

Os dados do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2018, acima demonstrados, ratificam algumas tendências analisadas (PNPG e metadados CAPES)⁴⁵, apontando: o crescimento da pós-graduação stricto sensu no país em geral; a predominância de titulações de mestrado e doutorado pelas instituições públicas, com maior predominância das federais e estaduais; uma concentração regional bem demarcada. Tivemos a possibilidade de avançar em dados sobre a formação dos docentes das IES pelo país. Constatamos que os maiores percentuais de docentes com mestrado e doutorado estão nas instituições federais e estaduais e, pela primeira vez, observamos dados desagregados conforme o perfil formativo dos docentes das instituições privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos. Verificamos os dados desagregados acerca do percentual de docentes com mestrado e doutorado conforme a organização acadêmica, depreendendo que os maiores quantitativos de docentes qualificados estão nas universidades, nos Institutos Federais e CEFET's. A expansão dos mestrados profissionais, nas análises do Relatório, aparece em linha ascendente. Apesar dos indicadores de crescimento, segue em margem bem inferior aos cursos de mestrados acadêmicos, representando um 1/6 do total de titulação no país. A predominância das titulações desses cursos ocorre no interior das instituições públicas de ensino.

⁴⁵ Dados analisados no capítulo 2 desta tese.

O crescimento dos mestrados profissionais em ensino e, em educação, no país segue essa tendência orientada pelas atuais diretrizes, metas e estratégias do atual PNE e acima analisadas nos dados do Relatório de acompanhamento do Plano.

3.2- Conhecendo a materialidade dos mestrados profissionais em educação e ensino

Em análise realizada a partir dos Metadados CAPES e das propostas de novos cursos⁴⁶, temos observado um crescimento progressivo dos mestrados profissionais tanto na área de Educação, assim como os cursos ligados às temáticas da educação, mas inclusos na área de Ensino e na área Interdisciplinar, conforme sintetizado a seguir:

Tabela 31 - Cursos de MP conforme a grande área do conhecimento, 2016

Área/ Modalidade	Total
Educação	36
Ensino	39
Interdisciplinar	6
Total	81

Elaboração própria.

Fonte: CAPES (CTS/ES) - 2016

A tabela acima foi compilada a partir das informações expandidas, vide anexo (ANEXO B), onde foram mapeadas as reuniões do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC/ES) de junho de 2011 a fevereiro de 2016, organizada sob os seguintes descritores: área, nome do curso, nível, nota CTC-ES, nomes das IES, UF e região.

Com base nos resultados finais da avaliação quadrienal 2017 (divulgada em 20 de dezembro de 2017) sobre os programas de mestrados profissionais podemos depreender os seguintes quantitativos conforme as áreas de conhecimento: educação, ensino e interdisciplinar:

Tabela 32 - Cursos conforme a área do conhecimento, 2017

Área/ Modalidade	Total
Educação	42
Ensino	73
Interdisciplinar	92
Total	207

Elaboração própria./ Fonte: CAPES/Avaliação quadrienal - 2017.

⁴⁶ Informações mapeadas e analisadas a partir de dados extraídos do site:

<http://www.capes.gov.br/avaliacao/entrada-no-snpq-propostas/mestrado-profissional/resultados>. Vide Anexo B.

Novas propostas de cursos nessas áreas surgem a cada reunião do CTC/ES. A última avaliação (184ª Reunião), publicada em 04/04/2019, apresenta o pedido de reconsideração das análises do Conselho para aprovação 19 novos cursos de mestrado profissional na área interdisciplinar e 3 na área de educação. Na avaliação anterior (183ª Reunião), publicada em 01/03/2019, encontramos o pedido de 14 novos cursos na área de Educação. Ao mapearmos os pedidos de novos cursos nas reuniões de 2018, encontramos a solicitação de 37 novos cursos na área de educação e 57 na área de ensino. A área interdisciplinar somava o pedido de 86 novos cursos, mas nesse caso não fizemos o tratamento para distinguir os que possuíam temas ligados aos objetos da educação das demais temáticas.

Ao analisarmos os dados de avaliação dos cursos, com recorte nas três categorias acima sinalizadas na tabela 31, podemos destacar que deste montante as notas se distribuem da seguinte forma:

Tabela 33 - Cursos conforme a nota CAPES, 2017

Notas	Quantitativo
1	4
2	9
3	102
4	80
5	12
Total	207

Elaboração própria.

Fonte: CAPES/Avaliação quadrienal - 2017.

A distribuição revela uma quantidade considerável desses cursos com avaliação CAPES 3, ou seja, a nota considerada necessária para a permanência e funcionamento da modalidade. Outro quantitativo razoável, também, aparece na categoria 4 o que evidencia o crescimento ascendente e contínuo desses cursos no que se refere à escala avaliativa. No que tange as questões referentes à avaliação, os mestrados profissionais não são avaliados nos mesmos padrões dos programas de natureza acadêmica. Segundo o Portal CAPES (2018):

Programas de mestrados profissionais serão avaliados por comissões distintas das acadêmicas. Segundo a diretora de Avaliação, a medida tem o objetivo de tornar mais precisa a análise desses cursos. “Dessa forma, evitamos que os programas profissionais sejam considerados com base nos mesmos critérios dos cursos de natureza acadêmica”, acrescenta Rita Barradas. Iniciantes na avaliação, os mestrados profissionais em rede voltados à formação de professores da educação básica (PROFs) terão uma ficha de avaliação própria. A avaliação específica dos PROFs contará com

comissões de caráter multidisciplinar as quais também deverão apreciar o funcionamento daqueles cursos que foram recomendados recentemente. Com isso, informa a diretora, será construído o aprendizado sobre como avaliar esse novo tipo de curso de pós-graduação (PORTAL CAPES, 2018).

A particularização da regulamentação e da estruturação dos mestrados profissionais é ampliada pela CAPES via emissão de documentos específicos. O documento da diretoria de avaliação da CAPES: “Orientações para apresentação de propostas de cursos novos - 2016” traz as especificações para as propostas de novos cursos de mestrados profissionais em educação, incluindo a normatização acerca do padrão de proposta do curso, das exigências específicas para o corpo docente, de exigências de atividades técnicas e de pesquisa específicas, da produção intelectual e técnica, da infraestrutura para desenvolvimento do programa. Nesse mesmo documento temos a normatização para as propostas de novos cursos de mestrados acadêmicos. Ao comparar os dois documentos, podemos situar elementos de especificidade de prioridade formativa de cada modalidade, depreendendo a natureza pragmática dos mestrados profissionais.

As propostas de cursos apontam esses elementos, enquanto nos mestrados acadêmicos temos uma ênfase voltada a formação de pesquisadores de alto nível, nos mestrados profissionais temos a necessidade de atendimento das demandas de formação de profissionais para a educação básica ou superior, cujo perfil do profissional formado deve indicar as suas possibilidades de atuação. Enquanto para os mestrados profissionais, exige-se uma articulação entre as linhas de atuação, nos mestrados acadêmicos temos a exigência de articulação entre as linhas de pesquisa. Linhas de atuação é um termo que assume uma conotação muito mais prática em comparação com o trabalho estruturado sob linhas de pesquisas. A ressignificação do conhecimento científico nesses formatos revela-se bem nítida. Enquanto os mestrados profissionais precisam constatar: “experiências anteriores da Instituição na(s) área(s) em que oferece a profissionalização, preferencialmente conduzida(s) por professores do corpo permanente” (CAPES, 2016), aos mestrados acadêmicos seguem cobranças no sentido da necessidade de manter:

Tradição de investigação científica no curso proposto, com evidências de, no mínimo, 2(dois) anos de pesquisa instalada na instituição, na área de Educação, sob responsabilidade prioritária dos docentes permanentes do Programa. É imprescindível que essa tradição se materialize em projetos e produtos de pesquisa publicados (CAPES, 2016, p. 5).

A diferenciação dos modelos também é evidenciada no item que se refere às exigências feitas ao corpo docente para a deliberação de cada curso. Enquanto o quantitativo mínimo de docentes para a abertura dos cursos é a mesma, ou seja, de no mínimo 10 professores com regime de dedicação integral à instituição, caracterizado pela prestação de quarenta horas semanais de trabalho, às demais exigências se diferenciam quanto aos formatos. Aos mestrados acadêmicos as exigências seguem no sentido de garantia de doutores no quadro permanente, exigindo, também, um mínimo de doutores com temporalidade específica de formação comprovada, além de vasta produção intelectual, cumprindo as exigências da CAPES e relação com pesquisa:

Todos os docentes devem estar envolvidos em projeto(s) de pesquisa, sob as seguintes condições: a) Pelo menos 70% dos docentes do corpo permanente devem ser coordenadores de projetos (ou subprojetos de pesquisa). b) Pelo menos 70% dos projetos devem estar sob a responsabilidade de docentes permanentes (CAPES, 2016, p. 6).

Já aos mestrados profissionais em educação, há uma preocupação acentuada com a garantia de produção, sem aprofundar a exigência quantitativa de doutores quanto ao quadro docente. No que tange a produção de pesquisas, a natureza revela-se mais empírica e pragmática, não sinalizando exigência quantitativa de docentes envolvidos com essa atividade:

a) as linhas e atividades de pesquisa devem estar articuladas à estrutura curricular, aos projetos de pesquisa, aos projetos de intervenção e à produção intelectual dos docentes; b) o Programa deve evidenciar como serão desenvolvidas as atividades de intervenção, práticas a serem realizadas seja como trabalho final, seja como exigência das atividades das disciplinas do curso, bem como indicar como publicizará os produtos gerados pelos trabalhos de conclusão dos alunos, por meios eletrônicos e digitais de fácil acesso às redes públicas de ensino (CAPES, 2016, p. 10).

A diferenciação nas exigências para o estabelecimento de cada modalidade e seus processos avaliativos ratifica a especificidade que se impõe à formação profissional que não segue as mesmas diretrizes dos cursos acadêmicos. Atualmente, a CAPES agregou as 49 áreas de avaliação conforme critérios de afinidades: em um primeiro nível conforme *colégios*, estando os cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação inseridos no *Colégio de Humanidades*; e, em segundo nível, pelas *grandes áreas* (CAPES, 2019). No Colégio de Humanidades constam as disciplinas ligadas às Ciências Humanas, às Ciências Sociais Aplicadas e à Linguística, Letras e Artes. Os relatórios de avaliação da grande área Educação

condensam o panorama de avaliação da área, incluindo os cursos acadêmicos e profissionais. O Relatório da última avaliação quadrienal disposto (ano de 2017) traz dados gerais sobre as notas dos cursos e as produções técnico científicas dos pesquisadores da área.

Na Plataforma Sucupira encontramos dados gerais sobre a avaliação da pós-graduação stricto sensu no país, conforme o total de programas e cursos:

Tabela 34 - Notas dos programas e cursos (avaliados e reconhecidos) de pós-graduação stricto sensu

Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação					
Nota	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
A	278	164	9	91	1	13	0	292	177	23	91	1
3	1506	971	1	475	0	59	0	1564	1030	59	475	0
4	1530	202	58	212	1	1041	16	2587	1243	1099	228	17
5	774	7	14	36	0	704	13	1491	711	718	49	13
6	307	0	4	0	0	303	0	610	303	307	0	0
7	185	0	2	0	0	183	0	368	183	185	0	0
Totais	4580	1344	88	814	2	2303	29	6912	3647	2391	843	31

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

Legenda:

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Na busca por dados mais atuais sobre os cursos de mestrados profissionais em educação e, em ensino, encontramos na Plataforma Sucupira uma síntese recente sobre esses programas e cursos. As tabelas abaixo nos possibilitam atualizar os índices de crescimento desses cursos.

Tabela 35 - Cursos de mestrados em educação - avaliados e reconhecidos

		Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
Nome	Área de Avaliação	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	186	47	1	49	0	88	1	275	135	89	50	1
	Totais	186	47	1	49	0	88	1	275	135	89	50	1

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

Tabela 36 - Cursos de mestrados em ensino - avaliados e reconhecidos

Total de Programas de pós-graduação	Totais de Cursos de pós-graduação
-------------------------------------	-----------------------------------

Nome	Área de Avaliação	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
ENSINO	ENSINO	179	47	6	90	0	33	3	215	80	39	93	3
	Totais	179	47	6	90	0	33	3	215	80	39	93	

Fonte: Plataforma Sucupira, 2019.

Legenda aplicável as tabelas:

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Segundo os dados da Plataforma Sucupira, atualmente temos 50 cursos de mestrados profissionais em Educação e um doutorado profissional na área (dois no país), enquanto na área de Ensino temos 93 mestrados profissionais e 3 doutorados profissionais. A constatação da linha ascendente tem se mantido, considerando os dados observados em períodos anteriores. Com o objetivo de mapearmos as instituições que oferecem os cursos de mestrados profissionais em Educação, encontramos no site do Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE) uma listagem, de fevereiro de 2017, das instituições com o quantitativo dos cursos. A partir desses dados organizamos um quadro, incluindo os títulos dos programas de mestrados profissionais em educação, suas respectivas notas e produções finais.

Quadro 6: Programas de mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais em Educação

Instituições de Ensino	Títulos dos Cursos de Mestrados Profissionais	Notas	Produções
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	Educação de Jovens e Adultos; Educação e Diversidade; Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação	Respectivamente 4; 4; e 4	Dissertação
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC)	Formação de Professores da Educação Básica	4	Não encontrado
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Currículo, linguagens e inovações pedagógicas	4	Projetos de inovação pedagógica; projetos técnicos e tecnológicos de intervenção nas escolas; desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos; proposta de intervenção em procedimentos de gestão e de coordenação ou de serviços permanentes que interferem na prática educativa.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)	Educação do Campo	3	Dissertação

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Educação	3	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	Gestão de Ensino da Educação Básica	3	Dissertação
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM)	Educação Tecnológica	3	Dissertação
UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)	Formação Docente para a Educação Básica	3	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	Gestão e Avaliação da Educação Pública	4	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)	Educação	4	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Educação e Docência	4	Dissertação/ Recursos Educativos (Produtos do PROMESTRE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)	Educação	3	Dissertação
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)	Educação	4	Dissertação
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)	Formação de Professores	4	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	3	Dissertação
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER)	Educação e Novas Tecnologias	4	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	Educação: Teoria e Prática de Ensino	4	Dissertação
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (FESP/UPE)	Educação; Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares	Respectivamente 4 e 3	Dissertação; Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)	Tecnologia e Gestão em Educação à distância	3	Não encontrado
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	# Telemedicina e Telessaúde	3	Dissertação
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Gestão Educacional	4	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Políticas Públicas e Gestão Educacional	3	Não encontrado
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	Educação	4	Projeto de Intervenção/ Relatório Crítico-Reflexivo
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL)	Educação e Tecnologia	4	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)	Educação Escolar	4	Dissertação
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE (UNIARP)	Educação Básica	3	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)	Educação	3	Dissertação
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS)	Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional	3	Dissertação
CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO (UNASP)	Educação	3	Trabalho Final de Mestrado
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA (UNIARA)	Processos de Ensino, Gestão e Inovação	4	Dissertação

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	Educação: formação de formadores	4	Dissertação
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	#Ensino de Astronomia	3	Dissertação
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU)	Educação	4	Dissertação
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID)	Formação de Gestores Educacionais	3	Dissertação
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Educação Escolar	3	Dissertação
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP)	Educação Sexual	4	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	Educação	4	Dissertação
UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)	Docência e Gestão Educacional	3	Dissertação
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)	Gestão e Práticas Educacionais	4	Dissertação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)	Educação	3	Diversos formatos e produtos de trabalho final

Estes mestrados profissionais possuem títulos que não remetem diretamente à educação, porém constam na área de avaliação da CAPES como Educação.

Fontes: http://www.fompe.caedufjf.net/?page_id=5; Plataforma Sucupira; Sites dos cursos

Constatada a dificuldade de encontramos informações acerca desses cursos de mestrado profissional em educação, construímos a tabela acima na tentativa de trazer um panorama mais extenso e concreto sobre os títulos desses programas, as suas notas conforme avaliação da CAPES e as respectivas produções que são exigidas como produto final. A avaliação evidenciou um equilíbrio no que concerne as notas; 21 programas apresentaram nota CAPES 4 e 20 foram avaliados com nota 3. A maior parte desses programas utiliza como produto final a elaboração de dissertações. Na pesquisa exploratória realizada no site desses cursos, observou-se que 5 programas aceitam formas diferenciadas de produtos finais. A Universidade Federal da Bahia possui a maior diversidade no aceite da produção final de seus cursos, considerando vários formatos de publicações e produções.

Outro elemento observado ao realizar esse mapeamento das universidades foi a quantidade significativa dos mestrados profissionais ligados as áreas de ensino e interdisciplinar⁴⁷. Os dados das tabelas 31, 32, 33 e 35 evidenciam esse crescimento, mas ao entrarmos nos sites dessas universidades comprovamos empiricamente a pluralidade de temáticas que os envolvem. O crescimento desses cursos tem seguido uma linha ascendente.

Analisando os títulos dos cursos e as propostas (disciplinares e metodológicas) contidas nos sites, observamos uma formação destinada ao mercado docente cuja certificação

⁴⁷ Por questões metodológicas não foram contempladas nesta pesquisa.

parece bem aprazível, principalmente se considerarmos as políticas de progressão de carreira em muitas redes escolares do nosso país. Outro fator percebido foram os recortes temáticos dos títulos desses cursos que remetem a aspectos específicos do processo educacional, podendo este ser um fator delimitador das temáticas das produções finais, na medida em que possa ressignificar o escopo epistemológico da educação para a produção de estudos, cujas demandas específicas e locais se sobreponham aos aspectos estruturantes na produção do conhecimento necessários ao campo educacional.

Seria leviano nesta pesquisa afirmar que todos esses cursos revelam uma vocação certificadora, mas tendência não é descartada, principalmente quando reconhecemos as validades das categorias enunciadas no início dessa tese. Essa semelhança se torna mais visível quando adentramos os sites das universidades privadas, que deixam esse discurso mais explícito nas chamadas dos editais para esses cursos, principalmente quando atrelam os valores ao termo investimento, quando usam a aplicabilidade desses cursos como forma de qualificação para o mundo do trabalho, entre outras chamadas que foram encontradas. No caso das universidades públicas, observamos chamadas ligadas a necessidade de qualificação docente para a melhoria na educação básica.

As produções finais organizadas, majoritariamente, através das dissertações contradizem o discurso que vimos no atual PNPG, afinal os mestrados profissionais parecem estar seguindo, ao menos nesse aspecto, o modelo acadêmico justamente na tentativa de garantir um padrão de terminalidade semelhante a esses cursos. No início desta tese, em 2015, ao realizar buscas sobre o tema: mestrados profissionais em educação, constatamos uma quantidade ínfima de produções em bases científicas, tais como Scielo, IBICT, Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Em levantamento bibliográfico temático produzido há época, não encontramos um artigo no Scielo que remetesse à discussão e apenas três produções indexando as palavras: universidade e mestrados profissionais. Na Base BDTD do IBICT encontramos apenas uma produção que abordava os mestrados profissionais com foco em educação. No Portal de Periódico da CAPES encontramos uma tese que abordava a temática sobre os mestrados profissionais e 8 artigos que possuíam no título a temática mestrados profissionais e mestrados profissionais em educação.

Revisitando esses portais, utilizando as mesmas palavras para buscar novas produções sobre os temas, encontramos um artigo no Scielo sobre os mestrados profissionais em educação. Na Base BDTD do IBICT o cenário é bem distinto do anterior, encontramos 4 produções cujos títulos remetiam diretamente às palavras-chave: mestrado profissional em educação e 16 produções que continham a palavra mestrado profissional em seus títulos. A

busca nessa base revelou inúmeras produções dos programas de mestrados profissionais de ensino e educação que ali se encontram hospedadas. No Portal de Periódicos da CAPES, as produções aumentaram significativamente, quantificá-las tornou-se uma tarefa complicada na medida em que o portal indexa tanto as produções que trazem as palavras mestrados profissionais em educação no título, quanto àquelas produzidas em programas de mestrados profissionais em educação e ensino, mas que não possuem necessariamente essas palavras nos títulos.

A maior parte dessas produções aborda, em seus títulos, temas relacionados às experiências práticas e metodológicas de casos específicos desenvolvidos em diferentes instituições do país. Muitos desafios se colocam em xeque quando analisamos uma modalidade relativamente jovem, mas ao optar por uma pesquisa que buscou dimensionar a territorialidade da modalidade formativa, consideramos justamente um cenário econômico e político com demandas de ajustes estruturais. Em que mais de 14 documentos foram produzidos pelo Banco Mundial (entre os anos de 1990 e 2015) provocando a necessidade de ajustes da educação superior aos modelos mais flexíveis de formação, inovação e competitividade. Algumas equações não se esgotam nestas análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa. As propostas curriculares desses cursos podem sinalizar as pistas sobre a materialização da formação profissional em educação. Contudo, observando algumas particularidades expostas neste capítulo, o modelo profissional em educação tem seguido uma estrutura semelhante aos cursos acadêmicos no que tange aos aspectos avaliativos, com ênfase em qualificações e defesas de dissertações como produtos de elaboração científica.

Observando os movimentos internacionais, principalmente os modelos formativos reestruturados a partir do processo de Bolonha e os caminhos que indicam uma formação rebaixada do professor, com tendência à instrumentalidade, elementos cada vez mais adensados na precarização do trabalho docente, não parece difícil prever que mais intervenções virão para ajustar os mestrados profissionais àquela natureza mais pragmática que a pós-graduação brasileira insiste em negar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese objetivou particularizar os mestrados profissionais no Brasil, abordando a introdução da modalidade, as suas formas de regulação e o seu processo de expansão, enfatizando os cursos ligados a grande área da Educação. A pesquisa considerou o contexto de ajustes estruturais neoliberais operacionalizadas pelo governo FHC intensificados a partir dos anos de 1990, período em que foram concretizadas reformas educacionais de grande alcance, como é possível depreender da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, um pouco mais adiante, da aprovação de um Plano Nacional de Educação, ambas as leis elaboradas em confronto com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Um conjunto de leis e decretos criou condições para redefinir a relação entre a educação pública e a educação privada, agora em sua feição mercantil. Após as expressões da crise capitalista de 2008, tornou-se evidente as consequências da supremacia das frações que operam as finanças e títulos da dívida.

A partir deste entendimento, esta pesquisa procurou analisar o processo de constituição da modalidade de pós-graduação *stricto sensu* “mestrado profissional” em IES privadas e públicas, evidenciada no atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), nos documentos da CAPES (1998; 2009; 2017), do MEC (2017) e no atual Plano Nacional de Educação (Lei N.13.005/14) como estratégia da política governamental inserida na reforma educacional do ensino superior, sob a dupla inspiração do modelo de Bolonha e do modelo estadunidense, em geral associado a mestrados de curta duração. Bolonha, especialmente, expressou e engendrou ajustes profundos nas formas de organização do ensino superior europeu com o objetivo de estruturar um espaço europeu de educação superior. Buscamos particularizar a análise da expansão dos mestrados profissionais na área de educação, através do exame de sua materialidade nas ações políticas da CAPES e MEC (marco o atual PNPG) e por meio de estudos da expansão desses mestrados na área de educação.

A hipótese desta pesquisa buscou examinar a relação entre o crescimento exponencial dos mestrados profissionais e a possibilidade de uma possível substituição da modalidade acadêmica (em geral, associada a problemáticas científicas de maior escopo teórico, epistemológico e histórico-crítico), em prol de processos formativos guiados por políticas de natureza predominantemente utilitarista. Ao buscar compreender a expansão da modalidade profissional por meio de uma perspectiva histórica, observando os dados de expansão e a caracterização do setor, produzimos um esboço de uma cartografia acerca desses cursos nas

universidades públicas e privadas, percebendo as particularidades e seus ajustes às tendências de mundialização de um projeto neoliberal de educação, tal como expresso nos documentos empresariais e, em grande parte, traduzidas no atual PNE. Observamos que os discursos que buscam vincular os programas de pós-graduação à formação para recursos humanos seguem uma tendência a flexibilização de seus formatos para atender as demandas da intitulada sociedade do conhecimento. Discurso centralmente ligado ao desenvolvimento de uma cultura científica e tecnológica e ao aprendizado permanente, demandada pelos organismos internacionais e negociada com os países de capitalismo dependente. Na presente conclusão, após a síntese dos capítulos, discutiremos a validade da referida hipótese.

No primeiro capítulo foram abordados os documentos oficiais de regulação da pós-graduação brasileira que buscaram evidenciar o tratamento legal que foi impresso a modalidade a partir de sua institucionalização, tendo como marco legal o Parecer Sucupira, de 1965. Neste capítulo, também, foram analisados de forma ampliada os cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, na busca da caracterização das demandas científicas de cada momento histórico e das ênfases dadas à ciência e à produção acadêmica em cada documento. Os planos apresentaram dados acerca da pós-graduação brasileira, evidenciaram as induções para o campo educacional da pós-graduação e possibilitaram um entendimento crítico a partir de suas objeções no que concernem as construções de propostas e encaminhamentos apresentados. De forma geral, o léxico dos planos seguiu uma linha estrutural no que concerne a defesa pela natureza tecnológica pensada para a pós-graduação e que teria perdido espaço para uma concepção acadêmica de pós-graduação, que expandiu e consolidou um modelo de qualidade, mas que seria pouco articulado com as demandas dos mercados.

A semântica em geral que perpassa os dois volumes do atual PNPG (2011-2020) traz elementos de condicionalidade da pós-graduação à subsunção de um aparato produtivista, pragmático e utilitarista, atribuindo à educação uma função essencial de desenvolvimento econômico e social, articulando, no caso dos mestrados e doutorados, por meio do ensino e pesquisa a formação de recursos humanos para os demais níveis. Constatou-se que o atual PNPG de fato aponta questões de formação para capital humano e social no âmbito da organização do ensino superior. Quanto ao financiamento, segue a lógica focalizada de gastos os atrelando aos índices de avaliação dos cursos, incentiva uma expansão através das parcerias público-privadas e, no âmbito da formação docente, dialoga com as tendências dos OI que formulam um “novo” professor, cujos perfis técnicos vinculados ao “saber fazer” assumem centralidade na “sociedade do conhecimento”.

Ainda neste capítulo, analisamos o papel da avaliação na pós-graduação e identificamos que os fundamentos teórico-metodológicos dominantes no atual modelo têm privilegiado padrões rígidos de produtividade como vetor de impacto no credenciamento, descredenciamento e, principalmente, financiamento desses cursos pelas agências reguladoras e de fomento. Esse movimento não tem conexão direta com as demandas dos mercados, do setor produtivo, entretanto ao atrelar financiamento aos resultados produz efeitos relevantes na inversão da função social da educação ao papel econômico. Observamos as críticas tecidas no meio acadêmico e científico à crescente ênfase no modelo de avaliação pautado nos indicadores de citações e produtividade, que impõe aos docentes e pesquisadores da pós-graduação uma rígida linha de produção, que solapa a criatividade intelectual, os obrigando a publicar incessantemente em periódicos que, também, são avaliados e classificados pela normatização da Qualis.

Em uma experiência de pesquisa, vivenciada enquanto bolsista técnica do projeto: Trajetórias e memória do ICICT: vinte e um anos de informação científica e tecnológica em saúde, no Instituto de Informação Científica e Tecnológica em Saúde da Fiocruz (ICICT/Fiocruz), entre os anos de 2007-2008, observou-se por meio de pesquisas bibliométricas (mapeamento da produção científica e tecnológica dos pesquisadores para composição de um repositório institucional) que a forte indução a produtividade por parte das agências de fomentos gerava uma corrida em busca de indicadores bibliométricos justamente devido a natureza que eles assumem no quadro geral da avaliação e nos impactos do financiamento. É a perda da autonomia científica em nome do produtivismo e da citação em bases reconhecidas internacionalmente. Todo esse percurso segue a defesa pela manutenção de um padrão internacional de qualidade, cuja dinâmica reivindica ajustes internos no tratamento avaliativo dos cursos de pós-graduação brasileiros e de seus profissionais. Os críticos ao modelo de indicadores de produtividade apontavam que o número de citações no ISI ou Scopus, por exemplo, não significavam necessariamente um padrão de qualidade acadêmica, indicando mais uma relação de categorização métrica do que de fato ineditista da produção ou de relevância científica.

No segundo capítulo da tese buscamos evidenciar o debate sobre a criação dos mestrados profissionais no Brasil, através da exposição e análise dos documentos legais de composição, regulação e estruturação da modalidade. Para tanto, utilizamos como ferramenta metodológica o software de análises estatística da IBM, SPSS. Buscamos construir um panorama sobre o tema, no sentido de compreensão da materialidade da área, possibilitando um entendimento amplo dos dados da pós-graduação e, especificamente, com ênfase nos

cursos de mestrados profissionais. Através de levantamentos de dados quantitativos contidos no atual PNPG (2011-2020), da análise de documentos da CAPES (Portarias ligadas a normatização dos MP's) e no cruzamento destes com os metadados CAPES (anos de 2016 e 2017), conseguimos identificar e acompanhar a expansão da modalidade acadêmica e profissional a partir do ano de 1998. O crescimento da modalidade apresentou-se gradual e constante, numericamente pouco robusto se comparado ao crescimento da modalidade acadêmica no país. Contudo, observamos uma evolução dos cursos em termos quantitativos, preponderantemente na esfera pública, em universidades (Federais e Estaduais). O setor privado mostrou um crescimento pouco expressivo. O número de cursos seguiu superior nas universidades públicas e nos Institutos Federais (IFES). A política de formação incentivada pela CAPES cujo apoio mediante a concessão de bolsas e fomento aos cursos de Mestrado Profissional do ProEB tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade à distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, mostrou interesse e favoreceu a ampliação do quantitativo de cursos nas universidades públicas, instituições que concentram a maior parte desses cursos.

O tímido crescimento dos mestrados profissionais nas instituições privadas quando comparado aos percentuais das instituições públicas evidenciou um dado bem particular sobre a modalidade. Para equacionar a questão a política oficial parece ter encontrado no FIES a possibilidade de alavancar esses cursos no setor privado. No ano de 2007, a pós-graduação entrou no circuito de financiamento do FIES com a aprovação da Lei nº 11.552/2007, que alterou a anterior (Lei nº 10.260/2001). Na pesquisa empírica, obtivemos poucas informações sobre a adesão dos programas nas buscas realizadas nos portais ligados ao governo. A única fonte encontrada foram os metadados do Programa na base no FNDE, mas devido a questões metodológicas, não obtivemos as respostas que desejaríamos sobre a indução no setor privado via FIES. A recente crise financeira e a queda de investimentos no Programa parecem não ter alavancado o crescimento da modalidade nas IES privadas. Ao menos, os números recentes de crescimento dos programas e cursos nestas instituições não se evidenciou relevante no quadro geral. Não observamos nos dados elevações relativas ou absolutas.

Neste segundo capítulo, também, analisamos os dados disponíveis nos sites dos fóruns de representatividade do setor. Entre eles, o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF) e o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE). O FORPROF mostrou uma organização bem articulada através de encontros nacionais, cuja propaganda ideológica segue um discurso justificador e a construção de práticas pensadas para a modalidade e sua legitimação enquanto formação focada nos mercados não

acadêmicos. A atuação desse fórum deixa explícita uma natureza acadêmico-corporativista, bem articulada, com forte representatividade das instituições públicas e um papel de articulador em defesa dos MP's junto a CAPES e ao MCTIC. O FOMPE apesar de apresentar uma debilidade informacional no seu site que dificultou a compreensão da sua materialidade e extensão no campo das ações, enquanto representação do setor, também, parece ter uma natureza articuladora em prol da modalidade formativa. O coordenador do Fórum em 2017 atuava, simultaneamente, como coordenador da CAPES.

No terceiro e último capítulo buscamos situar e analisar os movimentos que induziram a expansão dos mestrados profissionais na área de ensino e educação, apresentando os dados sobre os mestrados profissionais nessas duas áreas, situando o crescimento dessas modalidades como um fato induzido a partir das metas 13 e 14 do atual Plano Nacional de Educação que, ao exigir quantitativos expressivos na formação de mestres e doutores, impulsiona o crescimento na busca pelos cursos de pós-graduação, em geral, e dos mestrados profissionais a reboque. Assim como na ampliação do acesso ao ensino superior via FIES e PROUNI, o PNE propõe a entrada do FIES para custear os cursos de pós-graduação stricto sensu e o aumento do ensino à distância pensado para a “democratização” da modalidade. O governo opera incentivando propostas do escopo do ProEB que destina docentes para a pós-graduação profissional nas áreas de ensino. A solução segue sendo o binômio parceria público-privada e oferecimentos de pacotes formativos induzidos pela política governamental. Até aqui não há novidades, afinal o próprio PNE resulta de um movimento orquestrado pelo empresariado bem representado através do aparelho privado de hegemonia Movimento Todos pela Educação (TPE), que esteve organizado e presente na elaboração do atual PNE.

A apresentação dos dados sobre mestrados profissionais em educação e ensino mostraram um panorama ascendente de crescimento desses cursos nos últimos anos. Obtivemos dados acerca da avaliação da modalidade e pudemos depreender questões importantes ao evidenciar os cursos conforme as universidades de vinculação, os títulos dos programas, a nota CAPES e as produções finais. O mais interessante foi observar que as produções seguem massivamente o modelo de dissertações. As produções finais organizadas, majoritariamente, através das dissertações contradizem o discurso que observamos no atual PNPG, afinal os mestrados profissionais parecem estar seguindo, ao menos nesse aspecto, o modelo acadêmico justamente na tentativa de garantir um padrão de terminalidade semelhante a esses cursos.

Compreender a constituição da pós-graduação no Brasil, dando luz à materialidade dos mestrados profissionais, com ênfase na área de educação, através das análises dos documentos

das instituições de regulação da pós-graduação e depreender a defesa por modelos que atendam a formação de recursos humanos nos colocou um desafio importante nessa pesquisa. O discurso neoliberal aprofundou a pauta por uma formação utilitarista, de viés declaradamente economicista. As reformas nos sistemas de ensino superior dos países de capitalismo dependente têm revelado ajustes aos modelos cujas estruturas mais flexíveis de formação focadas nos mercados reiteram a inserção subalterna destes países na nova divisão internacional do trabalho.

No caso brasileiro, a defesa evidenciada nos documentos (em especial o PNPG) e artigos produzidos por intelectuais defensores da modalidade profissional revela a disputa pelo campo acadêmico e a influência que este sofre, principalmente, do campo econômico cuja visão de educação apregoada segue a indução aos mercados, à financeirização. É a velha releitura sádica das mãos invisíveis do mercado, tentando se impor no campo acadêmico brasileiro. O movimento de financeirização do ensino superior através dos grandes grupos econômicos tem chegado às IES privadas com potência, os relatórios do CADE revelam dados de fusões e compras surpreendentes destas instituições. A pós-graduação *stricto* parece o caminho provável da verticalização nesse processo tendencioso de geração de mais-valia.

A materialidade da pós-graduação no país revelou movimentos complexos que não caberiam em considerações fechadas. A expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* segue crescente nas instituições públicas de ensino. Os mestrados profissionais, apesar do crescimento, não atingiram potenciais numéricos quando comparados aos cursos acadêmicos e, menos ainda, quando observados pelo viés público-privado. As instituições públicas concentram mais de 80% desses cursos. Então, não podemos considerar que os mestrados profissionais teriam peso para o capital financeiro neste cenário. A falta de informações sobre o FIES na pós-graduação e as possíveis induções de incentivo público ao crescimento da modalidade nas IES privadas não foi apreendida neste momento. A modalidade profissional cresceu, mas as IES privadas não revelaram robustez nesse processo na observação dos dados. Em contrapartida, se a expansão privada parece não ter logrado êxito na pós-graduação *stricto sensu*, ao menos, o discurso da formação docente com vistas à formação do cidadão proativo, empreendedor, empoderado ganhou força nos documentos destinados à modalidade (PNPG-2011-2020), apregoando a produção de resultados em contraposição à formação humana, respondendo bem ao ethos do capital.

Como já afirmado, a hipótese desta pesquisa buscou examinar se o crescimento exponencial dos mestrados profissionais engendraria uma substituição progressiva dos mestrados acadêmicos, em prol de processos formativos guiados pelas metas e compromissos

estabelecidos no PNE, no PNPG e nas orientações da Declaração de Bolonha. Observando os dados empíricos, não constatamos um movimento de substituição de uma modalidade pela outra, ao contrário, a formação acadêmica seguiu crescendo nos últimos anos. Na atualidade, o cenário aponta para a coexistência desses dois modelos formativos, uma pós-graduação acadêmica cuja formação permanece organizada em torno de linhas de pesquisa, com a produção de conhecimentos de maior escopo teórico, epistemológico e outra formação de natureza mais prática, organizada sob linhas de atuação, com avaliação específica, perfil mais voltado a objetos específicos do campo educacional.

Apesar das especificidades organizacionais, metodológicas e operativas desses cursos, não podemos generalizar uma afirmação de que a modalidade profissional no campo da educação esteja formando profissionais alinhados às tendências de mundialização de um projeto neoliberal de educação, tal como expresso nos documentos empresariais e em grande parte do PNE. Somente seria possível capturar essa questão em uma análise que pudesse examinar de modo sistemático as propostas pedagógicas e metodológicas desses cursos, o que não foi possível realizar na presente tese. Contudo, observando os títulos dos programas e dos cursos, os produtos finais, as notas CAPES, percebemos que muitos programas se aproximam dos formatos acadêmicos. Talvez, a distinção esteja no recorte epistemológico e teórico perceptível na estrutura curricular desses cursos, mas tal proposição somente poderia ser validada por meio da pesquisa sistemática.

Duas instâncias que poderiam nos dar algumas pistas sobre a concepção de formação presentes nesses cursos seriam os fóruns destinados ao setor, o FOMPE e o FORPROF. Entretanto, essas instâncias buscam a legitimação desses cursos através da organização de eventos voltados às demandas políticas, sociais e operativas desses cursos. Os temas dispostos no site do FORPROF acerca dos encontros anuais revelam interesses sobre a formatação de avaliações específicas para a área, questões ligadas ao financiamento e institucionalização da área. Pouco se encontrou sobre a discussão mais filosófica e epistemológica concebida para a modalidade e proporcionada pela modalidade.

Considerando os processos de precarização do trabalho docente que estão organicamente ligados à questão da formação, lembrando Shiroma e Evangelista (2015), não seria exagerado afirmar que nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores ao propor uma assepsia ideológica que exclui dos alunos da escola pública a possibilidade de uma formação ampliada, cuja apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico são, cada vez, mais distanciadas. A formação tem sido direcionada ao pronto-atendimento às

necessidades do mercado de trabalho em constante mutação e, nesse bojo, reforçam-se as demandas de novas competências e habilidades para a sociedade do conhecimento, seja nos documentos internacionais, seja nas diretrizes do atual PNPG e PNE. A volta constante a necessidade de implementação da educação profissional para a pós-graduação stricto sensu demandada no Parecer Sucupira parece ecoar como a velha canção na voz de novos intérpretes.

Vivenciamos tempos em que o capital insiste em capturar a formação intelectual dos professores a favor de seu ethos. Compreendendo que a natureza da atividade intelectual dos professores, na tradição democrática, desde a Comuna de Paris, até as lutas contra a mercantilização da educação recorrentes desde o final do Século XX, envolve um trabalho pedagógico de formação para emancipação humana, assim como os intelectuais comprometido com os trabalhadores devem fazer com as massas para o processo de difusão de uma nova concepção de mundo que seria o conteúdo da ação dos intelectuais, *reiteramos a centralidade política e pedagógica de uma formação docente cuja ciência, a tecnologia e a produção do conhecimento* sejam os elementos axiais de um movimento cultural que dê centralidade à categoria trabalho como conteúdo da formação de sujeitos históricos. E aí sim, caberia a necessidade da unidade entre teoria e prática numa formação humana histórico-crítica, proporcionalmente inversa ao pragmatismo típico da corrente utilitarista, que avança na educação, onde novos discursos trazem semânticas afins ao ethos capitalista.

A defesa nos documentos oficiais por uma formação docente que atenda as demandas específicas e práticas da educação básica para melhoria de resultados e recuo da pobreza e das mazelas sociais corrobora para legitimar a teoria do capital social e, ao mesmo tempo, ressignifica a visão de prática, totalmente diversa da elaboração anterior, acima destacada. Segue uma tendência de ‘recuo na teoria’ reiterada por Kuenzer e Moraes (2005). Pensar para as ciências humanas um perfil praticista e pragmático, do saber-fazer reduz o papel do pensamento científico no campo da educação à manipulação do imediato e retira da formação docente a possibilidade de emancipação humana.

Se as contradições entre a filosofia da corrente utilitarista e o movimento real de organização da pós-graduação brasileira apontam alguns desencontros, o cenário da pós-graduação exige ainda mais atenção ao porvir. Vivenciamos um período de massificação de um processo, onde a queda de investimentos públicos nas universidades públicas, no ensino superior público estatal, tem ocorrido simultaneamente ao processo de financeirização da educação superior privada, via custeamento e indução estatal. Pensar a materialidade e os desdobramentos dessa relação de novo tipo entre o público e o privado mercantil,

especificamente na pós-graduação em educação continua sendo um desafio complexo em um país de capitalismo dependente, cujas relações políticas, sociais, religiosas e econômicas seguem tão entrelaçadas, tencionando continuamente o campo educacional, que se Gramsci aqui aportasse introduziria novas problemáticas ao conceito de Estado Ampliado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Raquel Goulart.; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. p. 423-592. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/221.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório Técnico da DAV. Avaliação de Ensino e Pesquisa. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/19122018_Cartilha-DAV-Avaliacao.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sobre Avaliação de Cursos. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica (PROEB). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) - Educação. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Crit%C3%A9rios_de_APCN_2017_-_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. Cursos Avaliados e Reconhecidos. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa Nº- 17, de 28 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Quadrienal 2017 apresenta mudanças na avaliação da pós-graduação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8456-quadrienal-2017-apresenta-mudancas-na-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. IV Plano Nacional de Pós-Graduação - 2005-2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III Plano Nacional de Pós-Graduação - 1986-1989. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II Plano Nacional de Pós-Graduação - 1982-1985. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. I Plano Nacional de Pós-Graduação - 1975-1979. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano de Dados Abertos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/24042017-dados-abertos-r.pdf>>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>>. Acesso em: set. 2014.

BRASIL. Portal Brasil. Capes recomenda 574 opções de cursos de mestrado profissional Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/172ducação/2014/05/capes-recomenda-574-opcoes-de-cursos-de-mestrado-profissional>>. Acesso em: set. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - Decreto nº 75.225, de 15 de Janeiro de 1975 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75225-15-janeiro-1975-423795-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Propriedade Intelectual. Ministério da Economia. INPI tem o primeiro doutorado profissional do Brasil. Disponível em:<<http://www.inpi.gov.br/noticias/inpi-tem-o-primeiro-doutorado-profissional-do-brasil>>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Bahia. Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia: Termo de Referência. Salvador: 2007. Disponível em:<<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/WebHome>>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE em movimento. Disponível em:< <http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Financiamento estudantil passará a atender a alunos de cursos de mestrado e doutorado. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/213-1762821894/20560-financiamento-estudantil-passara-a-atender-a-alunos-de-cursos-de-mestrado-e-doutorado>>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ MEC. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Documento elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em:<<http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/UniversidadeNova/WebHome/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.

CASTRO, Claudio de M. A. **RBP G**, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005. Disponível em:<<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/73/70>>. Acesso em: jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 30, p. 07-20, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: out. 2018.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 4 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 5, núm. 3, nov. 2007, p. 521-536. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, JCF; NEVES, LMW. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006. p. 241-273.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 53-67.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. 5-27, 2005.

KOFLER, L. **História e dialética: estudos sobre a metodologia da dialética marxista**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27284.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. Xxi, 324 p.

LEHER, Roberto. **Mestrado profissional na educação: notas preliminares**, 2011, mimeo.

_____. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

_____. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

LEHER, Roberto; SADER, Emir. **Público, estatal e privado na reforma universitária**. Texto elaborado para o INEP, 2004. Universidad Santiago de Compostella: Fírgoa. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/30051>>. Acesso em: mai. 2014.

LIMA, Katia. Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?. 27ª Reunião Anual da ANPED. GT11 (Política da Educação Superior). 2004. 16p.

LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISDTBR Online**. vol. 10. n.40. p. 295-305. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820/7383>>. Acesso em: fev. 2019.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do trabalho).

NEVES, Lucia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, 204 p.

NOGUEIRA, M.A; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa R.T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 69-97.

RIBEIRO, Renato J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBP G**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/72/69>. Acesso em: jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n.1, p.1-95 - jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211/3121>>. Acesso em: fev. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no brasil. democratização ou massificação mercantil?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n.20, julho/dezembro de 2015, p. 314-341. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297>>. Acesso em: fev. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOBRINHO, José Dias Sobrinho. Processo de Bolonha. Campinas: **Educação Temática Digital**, v.9, n. esp., p. 107-132, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1704>>. Acesso em: set. 2014.
Site: UK HE Europe Unit, **Guide to Bologna Process**. 2005. Disponível em:<<https://www.unl.pt/data/qualidade/bolonha/guide-to-the-bologna-process.pdf>>. Acesso em: fev. 2019.

Site: UK HE Europe Unit, **Guide to Bologna Process 2 edition**. 2006. Disponível em:<<https://www.unl.pt/data/qualidade/bolonha/guide-to-the-bologna-process.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.

Site: Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais. Disponível em:<<http://www.foprof.org.br/>>. Acesso em: mai. 2018.

Site: Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação. Disponível em:<<http://www.fompe.caedufjf.net/>>. Acesso em: mai. 2018.

Site: Sistema integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo. 2019. Disponível em:<<http://www.sibi.usp.br/apoio-pesquisador/identificacao-pesquisadores/scopus-id/>>. Acesso em: fev. 2019.

ANEXO A

Quadro 2-A								
Capacidade nominal de atendimento em cursos de mestrado e doutorado; estimativa para início de 1975; distribuição percentual por dependência administrativa								
Mestrado				Áreas	Doutorado			
F	% E/M	P	Total Vagas		Total Vagas	F	% E/M	P
54	22	24	290	1-Educação	-	-	-	-
52	36	12	290	2-Física	35	29	42	29
57	29	14	390	Matemática	35	86	14	-
59	34	7	290	Química	60	34	58	8
74	26	-	245	Geociências	35	57	43	-
63	34	3	595	3-Ciências Biológicas	95	37	63	-
41	53	6	330	4 - Soc./Ant./Política	-	-	-	-
33	33	34	120	Filosofia	-	-	-	-
27	43	30	255	História	-	-	-	-
-	70	30	85	Geografia	-	-	-	-
73	18	9	220	Economia	5	100	-	-
19	21	60	215	Psicologia	-	-	-	-
65	25	10	1.315	5-Engenharia	50	70	20	10
57	34	9	510	6-Medicina	80	44	56	-
35	48	17	145	Odontologia	-	-	-	-
63	27	-	80	Farmácia	10	50	50	-
100	-	-	30	Nutrição	-	-	-	-
-	100	-	40	Enfermagem	-	-	-	-
25	36	39	235	7-Administração	-	-	-	-
19	72	9	235	Direito	25	40	60	-
100	-	-	20	Biblioteconomia	-	-	-	-
91	9	-	55	Comunicação	-	-	-	-
87	13	-	75	Arquitetura/Urbanismo	-	-	-	-
61	39	-	270	8-Agronomia	35	28	72	-
100	-	-	55	Veterinária	-	-	-	-
38	24	38	600	9-Letras	20	75	25	-
52%	33%	15%	7.050	Total	485	48%	48%	4%

Fontes: I PNPG - BRASIL, 2009, p.156; Convênio ME C/UFRGS, Catálogo geral das I.E.S. - 1973, PBCDT - Grupos de trabalhos de pesquisa fundamental e pós-graduação - 1974.

OBS.: F = instituições federais; E/M = instituições estaduais e municipais; P = instituições particulares