

PHILIPPE DRUMOND VILAS BOAS TAVARES

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: HISTÓRICO E
TENDÊNCIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

T231m
2017

Tavares, Philippe Drumond Vilas Boas, 1986-

Mestrado profissional em educação : histórico e tendências /
Philippe Drumond Vilas Boas Tavares. – Viçosa, MG, 2017.
xv, 127f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.120-127.

1. Mestrado profissional. 2. Mestrado em educação.
3. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação). I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 378

PHILIPPE DRUMOND VILAS BOAS TAVARES

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: HISTÓRICO E
TENDÊNCIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

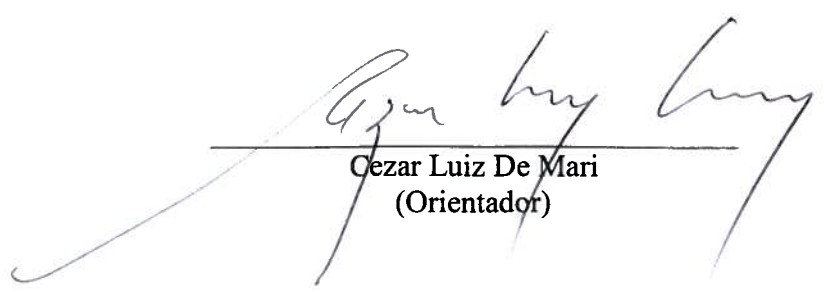
APROVADA: 06 de Abril de 2017.



Lucidio Bianchetti



Cristiane Aparecida Baquim



Cezar Luiz De Mari
(Orientador)

À minha filha Stephanie, exemplo do amor incondicional,
personificado em seus singelos atos meigos revestidos de
esperança

AGRADECIMENTOS

Para chegar a destinos nunca alcançados você deve caminhar por caminhos nunca percorridos, desbravar novos horizontes e estar sempre um passo a frente. Mas como nos lembra muito bem Fernando Mato Grosso, “o problema de estar um passo a frente de todos, é que você está caminhando sozinho”. Por mais que em alguns momentos desta caminhada eu estivesse fisicamente sozinho, sempre estive acompanhado pelo carinho, amor e esperança daqueles que estão ao meu redor. Desta forma, não poderia deixar de agradecer a todos que contribuíram com a realização deste trabalho.

Primeiramente a Deus, que ao proteger meu caminho, me propiciou ter sabedoria e perspicácia quanto às decisões difíceis que tive que tomar ao longo da minha vida.

Samara, minha esposa, alicerce da construção da melhor parte da minha vida, companheira de todas as horas, mesmo quando não estava em condições de ser presente. A você todo meu amor, carinho e consideração por este caminho que estamos trilhando juntos. Stephanie, minha filha, continuação do meu ser, prova do amor incondicional e incontestável, realização do meu sonho paternal, o brilho intenso dos meus olhos, minha razão de viver. “Seu trabalho vai ser um sucesso, papai” foram as palavras ditas por ela tão espontaneamente no exato momento em que eu terminara esta dissertação. Esta é a conexão que nós temos e que será eterna.

Eliane, minha mãe, a única pessoa que sempre acreditou em mim, em todos os momentos, em todas as circunstâncias, até mesmo nas reprimendas, e foram muitas, diga-se de passagem. Não é um amor que cega o perfeito juízo, mas uma certeza de que sua criação amorosa, fiel e reta só poderia vir a dar bons frutos. Você diz que sou seu orgulho, mas na verdade, meu orgulho é você. Ninguém neste mundo possui tanta força, tanta vontade de viver e tem tanto a nos ensinar como a senhora. Te amo, véia. Vou te por no sol todas as manhãs, até o seu último dia. Fique tranquila. Ainda falta muito tempo. Valber, meu pai, meu maior professor. Pós doutorado em Ciências da Vida, sempre me colocou no caminho certo, muito mais pelo seu exemplo do que por suas falas. Acima de tudo, me ensinou a ser pai de família. Muito obrigado por tudo mesmo, até pelos ensinamentos subliminares, pelas coisas não ditas e por atitudes veladas. Amanda e Lorryne, irmãs de sangue, corpo, alma e coração. Não sou exemplo para vocês duas, mas por ser mais velho, posso orientar em algum sentido para suavizar as

dificuldades que vocês ainda enfrentarão pela frente. Ah, e é claro, se eu apanhei muito por causa das traquinagens que aprontávamos só porque eu era o mais velho, então agora quando eu disser alguma coisa, tem que me respeitar também por eu ser o mais velho. E tenho dito. Brincadeira! Muito obrigado por terem me acompanhado nesta trajetória. Sem a ajuda de vocês eu não teria conseguido.

À família de minha esposa, personificada na pessoa da minha sogra, Marilene. Entre nós nunca houve aquela relação satírica entre genro e sogra, muito pelo contrário, se tem alguém que tem mais brilho nos olhos para falar de mim para os outros é ela. E eu sempre a defendo quando surgem brincadeiras de sogra. “A minha não”. Obrigado pela confiança.

Aos meus companheiros de mestrado, em especial Josiane, Thatianne e Sthefani, amigas parceiras nos momentos de agonia e de felicidade acadêmica.

A todos meus professores e professoras, que desde a época da graduação, sempre contribuíram com meu crescimento profissional.

Ao meu orientador Cezar, então, falar o quê desta pessoa de outro mundo? Sempre solícito, disposto a ajudar, com palavras sábias em todos os momentos críticos, acompanhando o trabalho em todas as etapas. É um amigo que levo pra vida e amigos de verdade são poucos. Muito obrigado de coração por todo o ensinamento e parceria que estamos desenvolvendo. Agradeço também a sua esposa, Mônica, pessoa de risada espontânea e de conversas dinâmicas.

Aos funcionários do Departamento de Educação, Eliane, Naiany, Maiara, Maysa, Felipe, Luciana e Kuru. Suas respostas às nossas solicitações sempre foram maior do que o necessário em função do comprometimento de vocês com nossa causa. Muito obrigado.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro, por acreditar nesta proposta e por tornar meus dias mais tranquilos para que as reflexões fluíssem naturalmente.

E a todas as outras pessoas que, de qualquer forma, tenham emanado suas energias positivas para que este trabalho fosse realizado. Senti e agradeço por cada pedacinho de desejo de sucesso que vocês me enviaram.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE SIGLAS	xii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xv
1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Objetivos.....	07
1.1.1 Objetivo Geral	07
1.1.2 Objetivos Específicos	07
1.2 Metodologia.....	08
2 CAPÍTULO I	
A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	18
2.1 Pós-graduação no Brasil: marco legal e definições	18
2.2 Mestrado Profissional	21
2.3 Pós-graduação <i>Lato sensu</i> : um inconveniente resolvido convenientemente.....	28
2.4 Mestrado Profissional em Educação	32
3 CAPÍTULO II	
A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: O “DUALISMO INATO” EM XEQUE.....	36
3.1 Formação de pesquisadores e/ou formação de professores: abordagens estruturais e conceituais sobre o dualismo da pós-graduação brasileira	37
3.2 Critérios de Avaliação da CAPES: consolidação da atividade do pesquisador	45
3.3 Banco Mundial: produtor de orientações políticas para o desenvolvimento social de países subdesenvolvidos via educação	49

3.4 A Análise do Discurso Crítica como ferramenta de análise dos documentos: extrapolando a aparência e destacando a essência.....	56
---	----

4 CAPÍTULO III

ANÁLISE DISCURSIVA DOS DOCUMENTOS INTEGRANTES DO *CORPUS*

DA PESQUISA	59
4.1 Documentos Superficiais.....	60
4.1.1 Educação superior a América Latina: questões sobre eficiência e equidade (Doc. 1).....	61
4.1.2 Liderança institucional e empreendedorismo nos setores de Ciência e Tecnologia brasileiros: estabelecendo uma nova agenda (Doc. 2).....	62
4.1.3 Educação Superior no Brasil: desafios e opções (Doc. 3).....	64
4.1.4 Educação superior na América Latina: a dimensão internacional (Doc. 4)	64
4.2 Documentos incisivos.....	65
4.2.1 Reforma da Educação Superior Brasileira (Doc. 5)	66
4.2.2 Reformando os sistemas de educação superior: algumas lições para orientar a proposição de políticas (Doc. 6)	67
4.2.3 Brasil - Projeto de melhoramento da Educação Superior (Doc. 7)	67
4.2.4 Brasil - Estudo setorial da Educação Superior (Doc. 8).....	68
4.3 Documentos Invasivos.....	69
4.3.1 Educação Superior no Brasil: os agentes envolvidos (Doc. 9).....	69
4.3.2 Tendências na governança e gestão da Educação Superior (Doc. 10)	70
4.3.3 Opções para reformar o financiamento da educação superior (Doc. 11)	71
4.3.4 Conhecimento e inovação para a competitividade no Brasil (Doc. 12)	72
4.4 Documentos Oficiais	74
4.4.1 Portaria Capes 80/1998 (Doc. 13)	75
4.4.2 Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2005/2010 (Doc.14)	77
4.4.3 Portaria MEC nº 17/2009 (Doc. 15)	80
4.4.4 Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 1 (Doc. 16)	84
4.4.5 Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 2 (Doc. 17)	87

5 CAPÍTULO IV**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:**

VISÃO PANORÂMICA A PARTIR DOS OBJETIVOS DOS PROGRAMAS	90
5.1 Apresentação dos 35 programas de Mestrado Profissional em Educação no Brasil: localização, avaliação e natureza administrativa	90
5.1.1 Distribuição geográfica dos Mestrados Profissionais em Educação	91
5.1.2 Avaliação dos Mestrados Profissionais em Educação.....	92
5.1.3 Classificação quanto à esfera gestora dos Mestrados Profissionais em Educação..	94
5.2 Mestrado Profissional em Educação: objetivos dos programas	97
5.2.1 Nomenclatura dos programas de mestrado profissional em Educação	97
5.2.2 Objetivos das propostas dos programas de Mestrado profissional em Educação ...	100
5.2.3 Categorias de análise presentes nos objetivos das propostas dos programas de mestrado profissional em Educação	101
 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	113
7 REFERÊNCIAS	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo tridimensional de análise do Discurso	12
Figura 2: Articulação a estrutura interna de cada momento da prática social.	14
Figura 3: Sistema de Avaliação CAPES.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do Número de Programas de Mestrado, Brasil, 1999-2016.....	23
Gráfico 2: Número de Matrículas por Nível de Pós-graduação, Brasil, 1999-2015.	24
Gráfico 3: Expansão do Sistema de Ensino Superior	37
Gráfico 4: Número de doutores titulados no Brasil, 1987-2008.....	42
Gráfico 5: Distribuição do percentual dos doutores titulados no Brasil por regiões, 1996 e 2008	43
Gráfico 6: Distribuição Regional dos Programas de Mestrado Profissional em Educação, Brasil, 2016	91
Gráfico 7: Distribuição Regional dos Programas de Mestrado Acadêmico em Educação, Brasil, 2016	92
Gráfico 8: Notas dos programas de Mestrado Acadêmico e Profissional	93
Gráfico 9: Esfera Administrativa dos Cursos de Mestrado Profissional em Educação	95
Gráfico 10: Nomenclatura dos Programas de Mestrado Profissional em Educação ..	98
Gráfico 11: Categorias de análise dos objetivos das propostas dos Mestrados Profissionais em Educação cadastrados na Plataforma Sucupira	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Crescimento do Mestrado (Acadêmico e Profissional) por Grande Área do Conhecimento	25
Tabela 2: Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados. Brasil, 1940-1980	41
Tabela 3: Número de programas de Mestrado por região, Brasil, 1996-2014	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos do Banco Mundial sobre a Pós-graduação no Brasil e América Latina	54
Quadro 2: Documentos oficiais para análise	55

LISTA DE SIGLAS

ADC - Análise do Discurso Crítica
ANPG - Associação Nacional dos Pós-Graduandos
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estatísticos
CHSSA - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
CNAE - Classificação Nacional de Atividades Econômicas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico
CTC-ES - Conselho Técnico- Científico da Educação Superior
CT&I - Ciência, Tecnologia e Inovação
EUA - Estado Unidos da América
FMI - Fundo Monetário Internacional
IFSUL - Instituto Federal do Sul Rio Grande do Sul
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTI - Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC - Ministério da Educação
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU - Organização das Nações Unidas
P & D - Pesquisa e Desenvolvimento
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESU - Secretaria de Educação Superior
UFFS - Universidade Federal de Fronteira do Sul
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRN - Universidade Federal de Rondônia
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIARA - Universidade de Araraquara

UNINTER - Centro Universitário Internacional

RESUMO

TAVARES, Philippe Drumond Vilas Boas, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2017. **Mestrado Profissional em Educação: Histórico e Tendências**. Orientador: Cezar Luiz De Mari.

As reformas educacionais da década de 1990 reorganizaram o cenário educacional do país, sofrendo não apenas influência, mas sendo afetadas diretamente pela ideologia neoliberal. Um discurso recorrente foi o da “profissionalização da educação”. Partimos do pressuposto que a profissionalização é benéfica e necessária para a construção do conhecimento, aplicabilidade da tecnologia e para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, devido às várias acepções que este termo pode possuir em virtude de sua flexibilidade semântica, faz-se necessário investigar em que patamar esta flexibilização vem ocorrendo na esfera da pós-graduação, em especial no Mestrado Profissional em Educação, modalidade recente no cenário educacional nacional. Para entender melhor como se configura esta proposta, reuniu-se uma série de documentos elaborados pelo Banco Mundial (BM) e pelo governo federal brasileiro de forma a contextualizar em que moldes esta modalidade de pós-graduação vem se configurando e o que ela pode indicar em função de seus objetivos. Por meio da Análise do Discurso Crítica (ADC) buscou-se inferir até que ponto a influência direta e indireta do ideário do BM sobre educação possa vir a comprometer a estrutura da pós-graduação brasileira. Voltado inicialmente para áreas exatas, o mestrado profissional conseguiu, em certa escala, produzir tecnologia e inovação e capacitar a mão de obra em um nível mais avançado de formação. Sua inserção na Educação não só ressignificou os termos inovação e profissionalização como também criou um novo paradigma na pós-graduação brasileira. Se em um primeiro momento a pós-graduação era voltada, ao mesmo tempo, para o exercício da docência no ensino superior e para a realização de pesquisas científicas, em um segundo momento, em função de uma alteração na forma de avaliação da pós-graduação brasileira esta balança pende mais para o lado da pesquisa, agora com a criação do mestrado profissional, em especial o mestrado profissional em Educação, surge um terceiro momento da pós-graduação brasileira, que começa a ter seus contornos delineados por sua prática.

ABSTRACT

TAVARES, Philippe Drumond Vilas Boas, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2017. **Professional Master Degree in Education: Historic and Trends.** Advisor: Cezar Luiz De Mari.

The educational reforms of the 1990s reorganized the country's educational landscape, enduring not only influence but being directly affected by neoliberal ideology. A recurrent discourse was the "professionalization of education". We assume that professionalization is beneficial and necessary for the knowledge construction, technology applicability and for society development. However, due to the various meanings that this term may have due to its semantic flexibility, it is necessary to investigate the extent to which this flexibilization has been occurring in the postgraduate sphere, especially in the Professional Master in Education, recent modality in national education scenario. In order to better understand how this proposal is configured, a series of documents prepared by the World Bank (WB) and the Brazilian federal government have been gathered in order to contextualize in what ways this postgraduate modality is being configured and what it can indicate in function of its objectives. Through the Critical Discourse Analysis (ADC) we tried to infer to what extent the direct and indirect influence of the WB's ideology on education could compromise the Brazilian graduate structure. Initially focused on exact areas, the professional master's degree was able to produce technology and innovation and train the workforce at a more advanced level of training. Its insertion in Education not only reaffirmed the terms innovation and professionalization but also created a new paradigm in Brazilian post-graduation. If, at a first moment, the postgraduate course was focused, at the same time, for the teaching of higher education and for the carrying out of scientific research, in a second moment, due to a change in the form of evaluation of the post-graduation, this balance now overhang more on the research side, now with the creation of the professional master's degree, in particular the professional master's degree in Education, a third moment comes from the Brazilian post-graduation, which begins to have its lineament by its practice.

1 INTRODUÇÃO

A proliferação de documentos referentes à reforma educacional implementada pelo Ministério da Educação na última década do século XX fez com que pesquisadores de diferentes áreas da Educação voltassem sua atenção para o tema, visando compreender tanto o conteúdo da reforma quanto os mecanismos envolvidos em sua difusão. As reformas educacionais da década de 1990 reorganizaram o cenário educacional do país, sofrendo não apenas influência, mas sendo afetadas diretamente pela ideologia neoliberal¹.

Marcado por uma nova terminologia acerca dos pressupostos da educação do século XXI, esta ideologia conseguiu penetrar em todos os níveis da educação no tocante à formulação de políticas públicas e de novas parcerias entre a sociedade civil e a sociedade política.

Um discurso recorrente foi o da “profissionalização da educação”, buscando elevar os padrões educacionais a um novo patamar, no nível de países desenvolvidos. Um novo vocabulário foi apresentado nos documentos voltados para a educação, com termos como “empregabilidade”, “inovação”, “autonomia”. Como evidenciado por Shiroma (2003), houve na década de 1990 uma retórica a partir de *slogans* criteriosamente selecionados pelos formuladores dos documentos e das políticas educacionais deste período.

É necessário especificar o tipo de profissionalização que será tratada nesta pesquisa. Partimos do pressuposto que a profissionalização é benéfica e necessária para a construção do conhecimento, aplicabilidade da tecnologia e para o desenvolvimento da sociedade. Na esfera educacional, temos a profissionalização do professor como uma área profícua de estudos e análises sob vários pontos de vistas, como por exemplo, a consolidação da profissão de professor, equiparando esta profissão a todas as outras já consolidadas no mercado, assim como da situação de precarização e da intensificação do trabalho docente sob a perspectiva de diminuição da importância de sua profissão. Entendemos, portanto, o termo “profissionalização” a partir de sua conceituação moderna do ponto de vista da sobreposição da racionalidade técnica aos moldes oriundos dos primórdios da

¹ A obra de Friedrich Hayek “The Road to Serfdom” (1944) marca o início do Neoliberalismo nos Estados Unidos e na Europa. Um dos princípios basilares desta corrente filosófica é o princípio de que o mercado deveria servir como base para a organização da sociedade. Tinha como finalidade o combate ao poder dos sindicatos e a redução do papel do Estado na economia (*Estado mínimo*). São alguns de seus pressupostos: Retirada do Estado da economia; Abertura da economia; Privatização das estatais; Desregulamentação da economia.

conceituação sócio-histórica deste termo, onde a prioridade era a excelência da formação, geralmente a longo prazo, e a primazia pela busca da habilidade de resolução dos diversos tipos de demandas originadas na sociedade, resguardada as especificidades da área em questão, de forma a possibilitar o seu avanço, em detrimento do imediatismo da aplicabilidade das competências necessárias adquiridas para a resolução pontual de problemas levantados pela sociedade atual.

O termo profissional remete a noções previamente estabelecidas acerca de competências e capacidades adquiridas por uma formação específica, em um local formal específico para tal, quando ao término desta formação, este profissional será diferenciado em virtude de sua capacidade para executar determinados tipos de atividades (PAULA JÚNIOR, 2012). Porém, no âmbito das reformas educacionais da América Latina na década de 1990, principalmente no Brasil, este termo adquiriu uma conceituação eufemizada, esvaziada de seu significado principal (SHIROMA, 2003). Se antes, para se tornar profissional o sujeito necessitava de uma formação específica, por um período determinado, geralmente longo, agora o que está atrelado a este conceito é o aligeiramento da formação deste profissional.

Outra visão acerca do processo de profissionalização é encontrada em Cervero (1998) onde este processo é visto como uma forma de atender às demandas da sociedade capitalista para aprimorá-la, por meio de um conhecimento profissional para a resolução de problemas específicos, partindo do pressuposto que a profissionalização é uma competência do trabalhador para a resolução de problemas da prática. Esta ótica reducionista do conceito de profissionalização vem ganhando espaço nos documentos elaborados pelas instituições hegemônicas do ideário liberal, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), por exemplo, que atuam em consonância com os discursos das elites orgânicas dos países centrais e também do Brasil, conforme estudo de Dreifuss (1981).

A literatura especializada já vem apontando a relação existente entre estes organismos internacionais e seus papéis exercidos na sociedade contemporânea, operando nas áreas de assistência técnica e financeira por meio de ajustes estruturais nos países em desenvolvimento, bem como no financiamento e orientação de políticas setoriais específicas, como é o caso do setor educacional (DE MARI, 2006; PEREIRA, 2010).

A profissionalização da educação no Brasil vem apresentando indicadores preocupantes no tocante aos resultados desta investida neoliberal no campo educacional em seus diversos níveis, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Atrair o desenvolvimento da educação no país a iniciativas oriundas de parcerias com o capital aprofunda o caráter privado da educação e reduz seu caráter público. Quando há algum tipo de sinalização de novos programas de governo ou iniciativas onde há parceria com instituições privadas, a tendência observada é a proposição de formação e capacitação do profissional da educação em um sentido prático e com pouca teoria - cursos da modalidade *lato sensu* à distância, por exemplo. A ênfase na prática faz com que a teoria seja colocada em segundo plano, não fornecendo os subsídios necessários para que este profissional consiga desenvolver seu trabalho de maneira completa.

Um exemplo de proposta de profissionalização no meio educacional que resultou em poucos resultados pode ser visualizado no programa Reinventando o Ensino Médio (2011/2015) ², de iniciativa do Governo do Estado de Minas Gerais. O foco deste programa foi a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa do ensino médio³. A própria estrutura do ensino médio não permite que se façam objetivações conclusivas acerca de sua função. Ora seu foco é a formação propedêutica, ora é direcionado para o mercado de trabalho, sendo assim alvo de vários programas e de nenhuma política de estado efetivamente consolidada para a área.

Diante deste quadro, abordaremos nesta pesquisa o desenvolvimento da profissionalização e seu impacto na educação no nível da pós-graduação em educação no Brasil, mais especificamente em nível de mestrado, acadêmico e

² O projeto Reinventando o Ensino Médio, através da reformulação curricular da rede pública de Ensino Médio em Minas Gerais, teve como objetivo a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/reinventando_ensino_medio_web.pdf. Acesso em 20 mar. 2016.

³ Elencamos este nível de ensino para evidenciar como a relação “Profissionalização X Educação” compromete o caráter humanista da educação, ao preocupar-se apenas com a preparação para o mercado, admitindo a legitimidade da profissionalização precoce, mas tal análise pode ser expandida para os demais níveis, como o ensino técnico, a graduação e, nosso objeto de pesquisa, a pós-graduação.

profissional, buscando identificar em documentos oficiais no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e MCTI (Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação) sobre a formação de profissionais deste nível, assim como na legislação concernente ao tema, de que forma está se configurando esta relação entre profissionalização e pós-graduação em educação, a ponto de vir a comprometer o caráter formador e preparatório do mestrado para o desenvolvimento de atividades relacionadas à pesquisa e para a atuação no magistério superior.

O mestrado é amplamente reconhecido por seu caráter de aprofundamento na pesquisa sobre determinado tema e por sua característica de preparação propedêutica para continuação dos estudos no nível do doutorado. Desta forma, o mestrado capacita o profissional para atuar no magistério superior devido à sua formação de alta qualidade, requisito necessário para fazer parte do quadro de docentes/pesquisadores das instituições de ensino superior, principalmente as públicas, reconhecidas por sua dedicação à pesquisa, bem como ao ensino e à extensão e também para o ingresso no doutorado, ainda que poucos programas de pós-graduação não exijam necessariamente o título de mestre para ingresso no doutorado, como por exemplo, o curso de doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta temática da profissionalização é muito nova no âmbito das pesquisas já realizadas em se tratando da pós-graduação em Educação no Brasil. Não identificamos ainda trabalhos que tenham focado esta relação. Até mesmo para realizar um levantamento prévio de documentos que versam sobre o tema houve grande dificuldade, devido à rotatividade das páginas dos órgãos oficiais e pela dificuldade de reunir informações completas sobre os vários aspectos que envolvem a pós-graduação.

Ao realizarmos um levantamento junto aos órgãos oficiais, CAPES, CNPq, MCTI, encontramos um documento que reúne as informações sobre a pós-graduação do Brasil em nível de mestrado, a obra *Mestres 2012*, de autoria do Centro de Gestão e Estudos Estatísticos (CGEE), órgão vinculado a CAPES, MCTI e CNPq.

O CGEE reuniu pela primeira vez dados sobre a pós-graduação no Brasil sobre a formação de profissionais de alto nível na obra *Doutores 2010*, um

documento que reuniu o cruzamento de dados sobre a pós-graduação no Brasil, como quantidade de doutores formados nos últimos anos e doutores titulados no Brasil, o emprego dos doutores no Brasil, a população de mestres e doutores no Brasil e estrangeiros autorizados a trabalhar no Brasil.

A contribuição do documento *Doutores 2010* para evidenciar como se configura o cenário da pós-graduação no Brasil motivou o CGEE a lançar dois anos depois a obra *Mestres 2012*, um retrato sobre a pós-graduação no Brasil neste nível. Os dados selecionados permitem traçar um quadro oficial sobre a formação dos mestres brasileiros do ponto de vista estatístico, reunindo dados que, por mais que sejam públicos, não se encontram publicizados ou com fácil acesso, fato reconhecido pelos próprios editores das obras.

Por mais que o documento sobre os doutores trabalhe com a estimativa do número destes profissionais altamente qualificados juntamente contabilizados com os mestres, devido à impossibilidade de separação precisa do ponto de vista estatístico destes dados, os realizadores da obra enxergaram o potencial que esta parcela da população (mestres) possui e como há demandas sobre sua formação, sua inserção no mercado de trabalho e as consequências para a formulação de políticas públicas para a área ao longo prazo, lançando a obra *Mestres 2012*, com a última versão publicada em junho de 2013.

No documento é apresentado um amplo conjunto de estatísticas sobre os programas, a formação e o emprego dos mestres, gerado a partir do cruzamento das bases de dados da Coleta Capes – 1996-2009 (Capes/ MEC) e da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) 2009 do MTE (Ministério do Trabalho e Emprego). Os responsáveis chamam a atenção para outra vertente do trabalho que explorou a oportunidade de analisar os dados do Censo Demográfico 2010, recém publicado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) à data de elaboração da obra. Essa rodada, diferentemente do Censo Demográfico 2000, este trouxe dados separados de mestres e doutores, o que permitiu, de acordo com os idealizadores do documento, analisar essa pequena parcela da população com riqueza de detalhes, estabelecer comparações com os egressos do sistema de formação no país, além de permitir a comparação dessa parcela com o restante da população.

Posteriormente, em 2016, foi lançado o livro “Mestres e Doutores 2015: estudos da demografia da base técnica e científica brasileira”. A publicação avança em novos campos e explora, novamente, terrenos analíticos originalmente

expostos nos dois primeiros livros produzidos pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), no âmbito da Atividade Recursos Humanos para a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) - Doutores 2010 e Mestres 2012 -, ambos igualmente inseridos na linha dos estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Estas três obras compõem nossa base documental para a elaboração dos dados coletados relacionados à pós-graduação no Brasil.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Investigar a modalidade Mestrado Profissional em Educação no Brasil para compreender seus objetivos e fins em relação à profissionalização da educação neste nível de ensino.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Levantamento de referências na base de dados da CAPES sobre a pós-graduação em Educação no Brasil
- Analisar a pós-graduação profissional em educação do ponto de vista da formação de professores e do ponto de vista da formação de pesquisadores.
- Analisar as tendências da pós-graduação em educação no campo da profissionalização

1.2 Metodologia

Do ponto de vista metodológico, a presente proposta de pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo utilizados como procedimento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental.

Oliveira (2007, p.60) faz uma importante distinção entre essas modalidades de pesquisa. A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora, a autora pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. Argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (p. 69).

A utilização de documentos em pesquisa é importante, pois permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Entendemos que os documentos são resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico.

Acreditamos que para conhecer o mundo social, não basta juntar uma quantidade de dados. É preciso avançar um pouco mais. Devemos, entretanto, começar pelos dados, documentos, pelo aparecer social, pelo empírico (FRANCO, 2004). É partilhando de tal ponto de vista que a metodologia empreendida nesta pesquisa é a análise documental, sob o viés da Análise de Discurso Crítica (ADC).

A análise crítica destes materiais, então, propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para isso, considera o papel crucial do contexto. Esse tipo

de análise se interessa pela relação que há entre a linguagem e o poder e visam dar conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem (WODAK, 2003). Nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

Nossa análise se constituirá de ponderações críticas e conjecturais, partindo do entendimento do discurso como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, a metodologia empreendida é pautada no entendimento de que tais documentos não são apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais e consensos.

Nosso esforço de análise se dá mediante a necessidade de esclarecer leituras mecanicistas ou simplificadas, entendendo a complexidade e polissemia dos termos, as escolhas lexicais, o enunciador e destinatário dos textos. A opção por tal metodologia é caracterizada pelo seu potencial em extrapolar os aspectos formais do discurso e dos dados, tentando compreender o contexto em que os mesmos estão inseridos, levando em consideração os aspectos sociais de produção, veiculação e recepção destes, uma vez que o discurso é entendido enquanto a representação de um sujeito ou grupo em determinado contexto sócio histórico (CHIZOTTI, 1991). No caso em questão a análise pretende demonstrar que a escalada da profissionalização da educação no Brasil tende a chegar aos níveis da pós-graduação, especificamente no mestrado, reconfigurando o propósito desta etapa da formação superior que vinha sendo construído em linha de capacitação para exercício das atividades relativas à carreira acadêmica do professor/pesquisador.

Para tal, foi realizado um levantamento junto aos sítios eletrônicos dos organismos internacionais que possuem algum tipo de relação com o meio educacional para podermos identificar documentos que viessem a expor algum tipo de orientação sobre a pós-graduação brasileira. Após uma análise prévia, elencamos o Banco Mundial como principal formulador de orientações acerca do ensino superior brasileiro no contexto que trata esta pesquisa. Optamos por manter as citações diretas no idioma de origem do documento de forma a preservar a originalidade do pensamento emitido.

No momento em que se destaca o emprego do léxico utilizado nos documentos pretende-se dar ênfase aos termos pertinentes ao tema que mais aparecem no decorrer do texto do documento. Neste momento, fizemos a tradução literal do termo do idioma original, de forma a amalgamar os termos semelhantes tanto no idioma de origem quanto no idioma traduzido. Desta forma, quando dizemos que tais termos possuem uma ocorrência maior de vezes que aparecem nos documentos, não significa necessariamente que são as palavras que mais vezes surgem no texto, mas os termos que dizem respeito ao tema do documento e da pesquisa que mais vezes são empregados pelos autores dos documentos. Desta forma evita-se que termos comuns em uma escrita comunicativa sejam selecionados, como por exemplo, as palavras ‘geralmente’, ‘mas’, ‘forma’, ‘modo’, dentre outras.

Faz-se necessário destacar que nossa análise entende que o BM disserta sobre a pós-graduação quando trata em seus documentos da temática do ensino superior, com as variações lexicais encontradas: *research in higher Education, university research, postgraduate research, graduate studies, research*. Todos estes termos estão relacionados a um tema mais abrangente tratado pelo BM: a educação superior. Portanto, em alguns documentos analisados, evidenciamos, em um primeiro momento, a visão que o banco tem sobre a educação superior, sua função na sociedade e como ela é e como ela realmente deveria ser, para posteriormente, introduzirmos o pensamento do banco acerca da pós-graduação, por meio de suas diretrizes para o ensino superior em geral e para a pós-graduação em específico. Portanto, as inferências sobre o conceito de profissionalização constante nos documentos do BM serão feitas de forma direta e indireta, por meio da ADC.

A teoria social do Discurso e a abordagem da Análise do Discurso Crítica desenvolvida por Norman Fairclough baseia-se no entendimento da linguagem como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada e entrecortada a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Fairclough propõe uma articulação entre a Linguística Sistêmico Funcional, que reconhece a linguagem em uso como objetivo legítimo de análise, e a sociologia. Desse modo, a proposta discursiva-crítica de Fairclough (2003) sugere que pesquisas discursivo-críticas estejam baseadas na identificação de questões parcialmente discursivas que possam ser situadas pela análise dos textos (CHOULIARAK; FAIRCLOUGH, 1999).

Para trabalhar com o discurso, Fairclough (2001) sugere uma análise tridimensional explicando que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente: *um texto* (análise linguística); *prática discursiva* (análise da produção e interpretação textual); *prática social* (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo). A análise textual pode ser organizada a partir de categorias como: vocabulário, gramática, coesão, e estrutura textual, numa escala ascendente. Na análise da prática discursiva serão usadas especificamente três categorias formais (que também estão interligadas a traços textuais): a força dos enunciados, os tipos de atos de fala, a coerência e a intertextualidade dos textos. Já na análise da prática social recorreremos ao conceito de ciência subalterna inspirada nos escritos de Antônio Gramsci (2000), permitindo a compreensão de que o discurso, como expressão da produção do conhecimento, se insere nas relações de poder que operam no cenário internacional investigando se as práticas discursivas reproduzem, reestruturam ou são contraditórias com as tendências atuais.

Em relação ao histórico da ADC, Magalhães (2005) aponta que na década de 1970, na Universidade de East Anglia, Grã-Bretanha, um grupo de pesquisadores desenvolveu uma abordagem de estudo da linguagem conhecida como linguística crítica (LC). Em 1979, Fowler, Kress, Hodge, e Trew publicaram *Language and Control* (Linguagem e Controle), um livro que teve repercussão entre linguistas e pesquisadores da linguagem que se interessavam pela relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia.

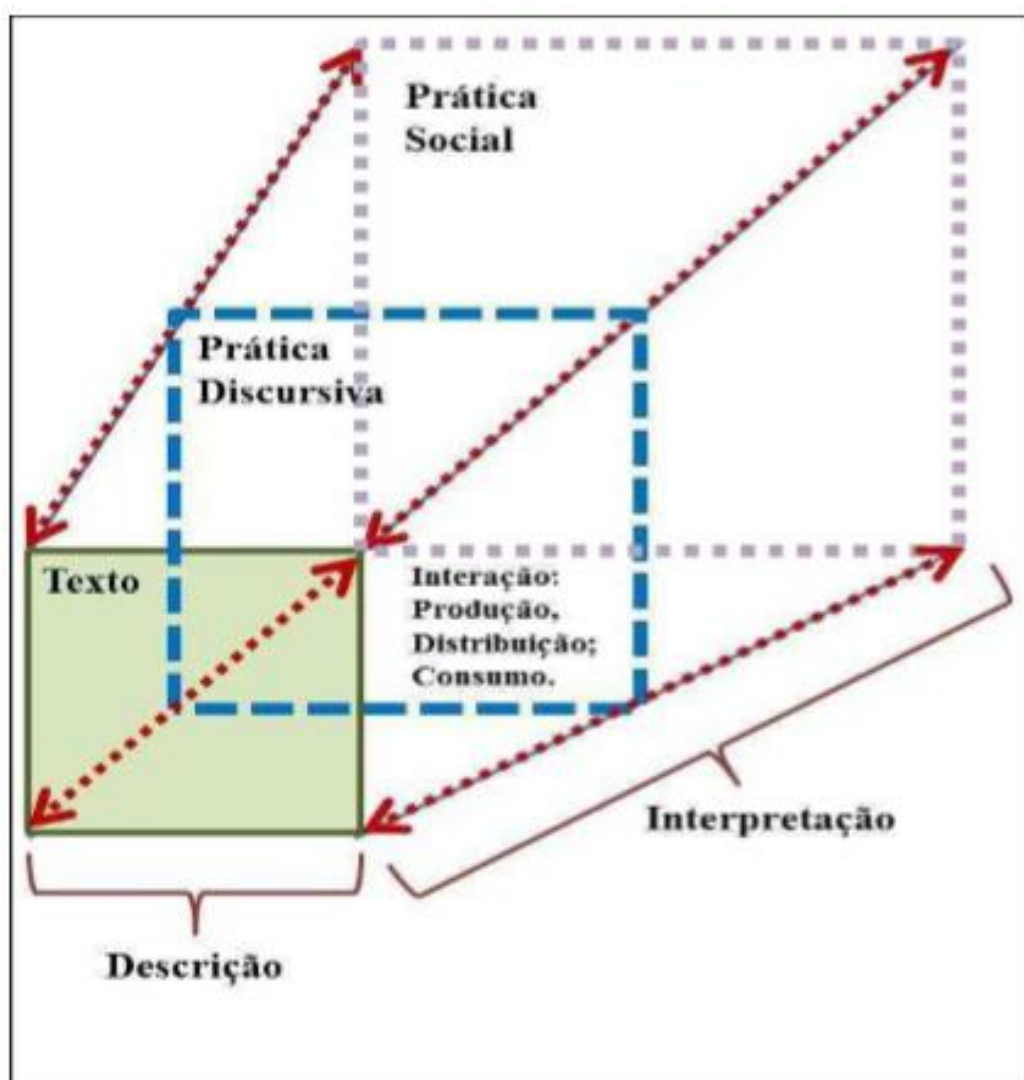
Na década de 1980, outros estudiosos se dedicaram ao desenvolvimento dessa abordagem. Magalhães (2005) destaca que Fairclough, na Universidade de Lancaster, usou a expressão 'análise de discurso crítica' pela primeira vez em artigo seminal no *Journal of Pragmatics*, em 1985, por Fairclough. A análise de discurso crítica (ADC) pode ser considerada uma continuação da linguística crítica (WODAK, 2001).

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC está situada na ciência social crítica e na pesquisa crítica sobre a mudança social na sociedade moderna posterior. O termo 'modernidade posterior' é usado por Giddens (1991, apud MAGALHÃES, 2005), com referência às transformações econômicas e socioculturais das três últimas décadas do século XX, em que os avanços na tecnologia da informação e na mídia apartaram os signos de sua localização específica, permitindo sua livre circulação nos limites temporais e espaciais.

Ao comentarem as profundas mutações econômicas e socioculturais das últimas décadas, Magalhães (2005, p. 03) traz as contribuições de Chouliaraki e Fairclough (1999) na conclusão de que tais transformações resultam em parte das estratégias de grupos particulares em um 'sistema particular'. De acordo com esses autores, "há uma necessidade urgente de teorização e de análises críticas da modernidade posterior que possam não apenas iluminar o novo mundo que está emergindo, mas também indicar as direções alternativas não realizadas existentes" (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 03).

Uma característica fundamental do método de análise da ADC é a concepção tridimensional do discurso, ilustrada na figura abaixo:

Figura 1: Modelo tridimensional de Análise do Discurso



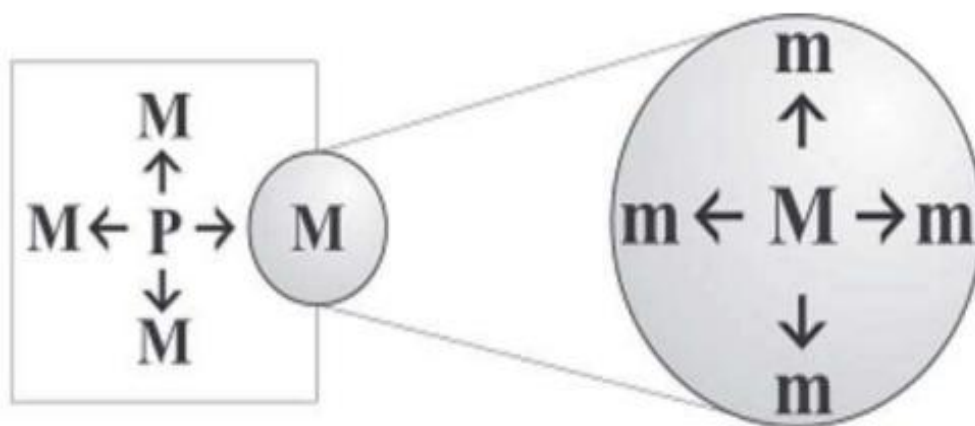
Fonte: Fairclough, (2001).

Outra característica determinante da ADC é seu caráter emancipatório. Por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas. Com esse objetivo, a ADC vem se desenvolvendo, estreitando seus laços com teorias sociais e com metodologias variadas (RESENDE; RAMALHO, 2004). A visão científica de crítica social justifica-se pelo fato de a ADC ser motivada pelo objetivo de prover base científica para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 15).

Resende e Ramalho (2004) pontuam que o enquadramento no campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia justifica-se pela apresentação da ADC como uma contribuição para as propostas sistemáticas da pesquisa social crítica sobre o momento discursivo de práticas sociais da modernidade tardia, período em que a linguagem passou a ocupar o centro do modo de produção do novo capitalismo. A teoria e a análise linguística e semiótica, por sua vez, auxiliam a prática interpretativa e explanatória a respeito das consequências e efeitos sociais que podem ser desencadeados pelos sentidos dos textos. Por meio da análise de amostras discursivas historicamente situadas, como os documentos elaborados pelo Banco Mundial, pode-se perceber a internalização de outros momentos da prática no discurso.

Assim, uma prática particular envolve configurações de diferentes elementos da vida social. Uma vez que esses diversos elementos da vida são reunidos em uma prática específica, são chamados de momentos da prática e cada momento é visto como internalizando os outros sem ser redutível a ele. Os momentos de uma prática são, então, articulados, ou seja, estabelecem relações mais ou menos permanentes como momentos da prática, podendo ser transformados quando há recombinação entre os elementos. Esta relação fica mais clara no diagrama criado por Resende e Ramalho (2004) reproduzido a seguir:

Figura 2: Articulação na estrutura interna de cada momento da prática social.



Fonte: Resende e Ramalho (2004).

O momento discursivo (M) de uma prática (P) é o resultado da articulação de recursos simbólicos/discursivos (como gêneros, discursos, vozes), articulados com relativa permanência como momentos (m) do Momento (M) do discurso. Esses recursos são transformados no processo de articulação – e, desse modo, a articulação é fonte de criatividade discursiva.

O conceito de hegemonia utilizado na proposta de Fairclough é recuperado dos estudos desenvolvidos por Gramsci. Gramsci compreende que conquista de hegemonia (a conquista do poder) acontece a partir da produção do consenso e coerção. Desse modo, o autor, fortemente influenciado pela conjuntura italiana no período em que viveu, entende que a conquista do poder (sobretudo estatal) não se dá exclusivamente no plano político, mas também na esfera mais permeável a acúmulos e ações fora da ordem, que é a sociedade civil, no seu aspecto cultural. É na sociedade civil que Gramsci aposta na transformação da superestrutura, acreditando ser a esfera onde a disputa é mais livre. O pensador italiano inova e dá contribuição ao pensamento revolucionário ao criar o conceito de hegemonia, sendo que esta é fundamental para qualquer processo de tomada de poder (GRAMSCI, 2000).

Ainda de acordo com o autor italiano, hegemonia é o exercício das funções de direção intelectual e moral unida àquela do domínio do poder político. Para o autor, a hegemonia se constrói por meio de consenso e coerção. Coerção diz respeito ao uso da força, a imposição por formas repressivas e violentas, enquanto o consenso pressupõe a conquista da liderança cultural e político-ideológica de

uma classe ou grupo sobre as outras (GRAMSCI, 1999). O problema colocado por Gramsci está justamente em compreender como pode o proletariado ou em geral a classe subalterna, tornar-se classe dirigente e exercer o poder político, ou seja, converter-se em uma classe hegemônica.

A hegemonia também se apresenta como uma construção instável, sempre sujeita a alterações na sua correlação de forças, uma vez que para toda hegemonia há restrições e pode haver contra hegemonia. A crise da hegemonia se manifesta quando, ainda que mantendo o próprio domínio, as classes sociais politicamente dominantes não conseguem mais ser dirigentes de todas as classes sociais, isto é, não conseguem resolver os problemas de toda a coletividade e a impor a toda a sociedade a própria complexa concepção do mundo (THIENGO, 2013).

Além da hegemonia, a ADC baseia-se na ideologia como aporte para estabelecer as relações de poder existentes nos discursos, seja na prática social ou no léxico utilizado para dar corpo aos ideais de quem está no ato de comunicação.

Para Thompson (2000) as formas simbólicas são ideológicas quando servem para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder. O autor compreende cinco modos gerais pelos quais a ideologia pode operar simbolicamente para sustentar relações de poder, que são: legitimação; dissimulação; unificação; fragmentação e reificação. Neste sentido, nos documentos analisados, bem como no discurso encontrado nos documentos elaborados pelo Banco Mundial, a parceria do Banco com o setor da educação é apresentada como iniciativa de apoio à causa da educação, como ajuda estratégica para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, de modo que as relações de dominação são colocadas como relações de “parceria”. Tais características podem ser percebidas na utilização lexical dos documentos, por meio de metáforas, utilização de muitos exemplos e a escolha lexical mais coloquial, fazendo relações com o cotidiano das pessoas, bem como suas aspirações e objetivos para a vida, visando a dissimulação por parte dos intelectuais do Banco.

Como a identificação do léxico destes documentos se faz necessária para que a ADC seja utilizada como referencial metodológico, uma publicação que nos auxilia neste sentido é o trabalho de Shiroma, Campos e Garcia (2005) sobre a análise de documentos.

O trabalho supra-citado propõe um avanço na simples leitura mecânica e passiva de documentos, extrapolando a análise do discurso, ao buscar

compreender as políticas por meio das construções gramaticais hegemonicamente estruturadas, tendo como pressuposto que os documentos são produtos e produtores de orientações políticas. Para conseguir compreender o cerne de suas questões é necessário ler as entrelinhas e relacioná-las com seu contexto originador. O objetivo do estudo foi evidenciar a metodologia utilizada pelo grupo de pesquisa, do qual as autoras são membros, para compreender os documentos produzidos acerca da reforma educacional na última década do século XX, especificamente a forma como foram produzidos e os objetivos relacionados à sua produção.

As autoras apontam que houve uma guinada do discurso sobre os rumos da educação por meio da utilização de determinadas palavras em lugar de outras, mostrando a mudança de um viés economicista para uma visão mais humanitária. Anteriormente as palavras em uso eram qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia. Posteriormente surgem justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

Importante também é a atuação do pesquisador. Evangelista (2012, p.44) destaca alguns destes pontos que o pesquisador deve ter em mente ao analisar documentos, como por exemplo, ter uma posição ativa e intencional para conseguir ler, interpretar, organizar e sistematizar seu material; manutenção da objetividade do pesquisador de modo a favorecer o transito natural de um documento a outro, encadeando a análise; no caso de estudos na área de política educacional, compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se presta para o tipo de investigação que se pretende; o pesquisador não dará conta de todas as fontes existentes. Evangelista (2012) ainda afirma que escolhas são necessárias. Desta forma, como não seria possível analisar em tempo hábil para a nossa pesquisa todos os documentos oriundos de organismos internacionais, delimitamos o tempo histórico e um organismo internacional para analisar sua produção, no caso o Banco Mundial. Um dos motivos é a incidência de documentos relativos ao ensino superior e pós-graduação elaborados no período determinado por nossa pesquisa.

Baseados nestes pressupostos podemos partir para a análise dos documentos selecionados como o *corpus* de nossa pesquisa, tendo em mente alguns questionamentos levantados por Evangelista (2012, p. 47) acerca da função social da pesquisa com documentos:

“Embarcamos” no discurso do documento? Estamos fazendo uma análise maniqueísta, dualista? Adotamos uma visão conspiratória da história? Estamos vendo os sujeitos construindo/negociando a política? Vemos a política como algo pronto, inexorável? Tecemos relações que não são claras e não são permitidas pela documentação? Estamos vendo o que o documento revela, mesmo no que silencia, ou o que não está nele presente? Conseguimos captar, efetivamente, os sentidos que dão sentido ao texto? Estamos fazendo um trabalho meramente descritivo? Estamos trazendo alguma contribuição para a área? Estamos considerando adequadamente os vários grupos de pesquisa que se dedicam ao tema, bem como suas contribuições? Saberemos responder às críticas feitas às que tecemos? Temos evidências suficientes do que estamos falando? Estamos nos deixando matizar por nossas convicções políticas? As hipóteses de trabalho que levantamos são razoáveis? Pensamos com base numa teoria aberta? Exigimos da realidade o que ela não pode nos oferecer? Tecemos nosso trabalho com base em interesses muito particularizados?

Desta forma, pretende-se analisar com esta pesquisa, por meio da ADC, quais são os discursos sobre profissionalização presentes nos documentos oficiais sobre a pós-graduação brasileira e nos documentos oriundos dos organismos internacionais, visando estabelecer qual o tipo de relação há entre estes dois agentes formuladores de políticas públicas.

2 CAPÍTULO I

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A análise da história da pós-graduação em educação no Brasil poderia ser feita a partir da perspectiva da legislação concernente, desde os documentos fundantes até as reformulações, ou a partir da análise do período ditatorial, onde houve uma significativa expansão. Faremos apenas um breve histórico acerca de sua existência, de modo a contextualizar nossa abordagem mediante nossa proposta de pesquisa, focando o surgimento dos Mestrados Profissionais.

Posteriormente, ao fim do capítulo, introduziremos o Mestrado Profissional em Educação (MPE) enquanto categoria de análise em desenvolvimento, uma vez que suas iniciativas são tão recentes que demandam certo zelo em análises mais aprofundadas, de forma a não comprometer as interpretações possíveis, salientando que retomaremos a análise dos MPE no decorrer do trabalho.

2.1 A pós-graduação no Brasil: marco legal e definições

A Pós-Graduação no Brasil foi instituída com a aprovação em 3 de dezembro de 1965, no Conselho Federal de Educação (CFE), do parecer nº 977/65, de autoria de Newton Sucupira, que tinha por objeto a definição dos cursos de pós-graduação (SAVIANI, 2005). Também em 1965 foi aprovado o primeiro mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

No âmbito da pós-graduação no Brasil temos o seguinte quadro em relação a sua estruturação. São dois níveis: (i) *lato sensu* (expressão latina que designa a atualização e o aprimoramento de modo amplo, que ocorre por meio de cursos de especialização), *Master Business Administration* (MBA), residência médica e cursos de especialização nos diversos ramos das ciências e, (ii) *stricto sensu*, composto por mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, cujo enfoque é mais específico e aprofundado.

Após tratar da origem histórica e da necessidade da pós-graduação, Saviani (2005) relata que Newton Sucupira deu uma conceituação geral em que distingue a pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*, concluindo com o seguinte conceito de pós-graduação *stricto sensu*: "o ciclo de cursos regulares em

seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico" (BRASIL, 1965, p 70).

Saviani (2005) conclui que a regulamentação se deu de forma efetiva após um novo parecer, também de autoria de Newton Sucupira, elaborado em 1969:

A regulamentação, propriamente dita, será objeto de um novo parecer, também de autoria de Newton Sucupira, aprovado pela Câmara de Ensino Superior (CES) do CFE em 11 de fevereiro de 1969. Isso se tornou possível porque os dispositivos da LDB relativos ao ensino superior foram modificados pela lei nº 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968. Essa lei estabeleceu que "o CFE conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos credenciados por aquele órgão" (art. 24). Está fixada aí a competência do conselho para regulamentar a organização da pós-graduação, surgindo também a figura do credenciamento como prerrogativa do mesmo conselho. Apoiado nessa nova norma legal, o mesmo conselheiro Newton Sucupira, evidentemente tomando por base as dezesseis conclusões que fecharam o parecer CFE nº 977/65, elaborou o parecer nº 77/69, que fixou os procedimentos, requisitos e condições para o credenciamento dos cursos. A partir daí desencadeou-se o processo de instalação da pós-graduação no Brasil, começando pelo mestrado e se completando com o doutorado (SAVIANI, 2005, p. 28).

Assim abria-se o horizonte para a implementação da pós-graduação no Brasil em todo o território nacional, a partir das implementações realizadas na PUC-SP nas áreas de Psicologia Educacional, Sociologia, teoria Literária e Linguística Aplicada.

Embora a pós-graduação em Educação no Brasil, em sentido estrito, tenha início em 1966 com o curso de mestrado da PUC-Rio, Bianchetti e Fávero (2005, p. 38) ressaltam que havia antes, por parte dessa universidade, uma preocupação institucional que foi implantada pela antiga Faculdade de Filosofia (PUC), objetivando preparar no exterior seus futuros quadros docentes e de pesquisa em pós-graduação.

Desta forma, as propostas de pós-graduação *stricto sensu* conferem um grau acadêmico, atestando competência científica em determinado ramo do conhecimento. Além disso, a finalidade dos mestrados e doutorados acadêmicos é preparar pessoal qualificado para exercer as atividades de pesquisa e de docência no magistério superior (BRASIL, 1965), uma diretriz que continua vigente no

Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020, a exemplo dos planos que o antecederam.

Bianchetti e Fávero (2005) apontam que do nascimento da pós-graduação até 1997 seu enfoque foi na formação de professores, depois disso a formação toma caráter de formação para pesquisadores, onde o principal paradigma que predominou nas últimas décadas de história da pós-graduação foi a formação de professores para suprir os quadros docentes das universidades brasileiras com mestres e doutores, mas agora se mostra como formação orgânica de pesquisadores, haja vista os critérios de avaliação da CAPES para a pós-graduação, passando da ênfase na formação de professores para a formação de pesquisadores. É quando também fica mais visível o quanto a avaliação está acoplada ao financiamento. Programas com maiores notas conseguem angariar mais recursos em função de sua posição consolidada em pesquisa, medida, de certa forma, por sua capacidade de publicação.

Como a pós-graduação no Brasil está dividida em dois tipos, *lato sensu* e *stricto sensu*, temos, para cada uma destas modalidades, uma função específica. A especialização em nível *lato sensu* tende a ser um curso que prioriza determinado tipo de saber prático a ser transmitido de forma rápida e não constante, devido ao perfil do público atendido e ao princípio norteador dessa modalidade que incide em ser uma capacitação técnica específica para ampliar o escopo de atuação do profissional nela matriculado. Concentra-se em sua maior parte na esfera privada e não está sujeita a regulamentação do Ministério da Educação. Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais oferecidos por instituições de ensino superior independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância podem ser ofertados por instituições de educação superior, desde que possuam credenciamento para educação a distância.

O mestrado é amplamente reconhecido por seu caráter de aprofundamento na pesquisa sobre determinado tema e por sua característica propedêutica para continuação dos estudos no nível do doutorado. Desta forma, o mestrado capacita o profissional para atuar no magistério superior devido à sua formação de alta qualidade, requisito necessário para fazer parte do quadro de docentes/pesquisadores das instituições de ensino superior, principalmente as públicas, reconhecidas por sua dedicação à pesquisa, bem como ao ensino e à

extensão e também para o ingresso no doutorado, ainda que poucos programas de pós-graduação não exijam necessariamente o título de mestre para ingresso no doutorado, como por exemplo, o curso de doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Desta forma, o mestrado tradicional, denominado “acadêmico”, para se distinguir do chamado mestrado “profissional”, de acordo com Quelhas et al. (2005), parece ter uma definição consensual: busca expor o mestrando à literatura científica, treiná-lo em atividades de pesquisa buscando um grau cada vez maior de autonomia que o prepare para o doutorado e, como resultado, qualificá-lo para o magistério superior.

2.2 Mestrado Profissional

A Portaria Capes nº 80/1998 dispõe sobre as regras aplicáveis ao mestrado profissional e a Portaria MEC nº 17/2009 dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, buscando atender à necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, devido à demanda de profissionais altamente qualificados (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com a Portaria MEC 17/2009 a definição do mestrado profissional consiste em:

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (BRASIL, 2009).

Quanto aos objetivos, a portaria é enfática ao definir que este nível de especialização consiste em capacitar profissionais qualificados para o exercício da

prática profissional avançada, atendendo não somente às demandas do mercado de trabalho, mas também as demandas sociais e organizacionais, por meio da transferência de conhecimentos para a sociedade na empreitada de solucionar suas demandas específicas, contribuindo para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2009, p. 20, grifo nosso).

O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, que tinha como foco a formação de professores, se volta para formação dos pesquisadores e abre, assim, uma subdivisão dentro dela mesma para o lado profissional, para resolver a demanda da educação pela via dos mestrados profissionais. Isso indica dois movimentos importantes: de um lado o aprofundamento de uma parte da pós-graduação na pesquisa e de outro, a profissionalização. É válido o seguinte questionamento: o que significam esses movimentos diante da questão da formação de professores?

O mestrado profissional é uma modalidade de formação que, a partir de uma visão horizontal/vertical do conhecimento consolidado em campo, busca enfrentar um problema proposto pelo campo profissional de atuação do aluno, utilizando de forma direcionada o conhecimento disciplinar existente para tentar solucionar o problema. No caso do mestrado profissional, o objetivo é um direcionamento claro para encontrar o caminho da resposta a uma pergunta específica proposta pela área profissional ou identificada pela Universidade como algo que deve ser investigado e solucionado naquela área. Quelhas et al. (2005) complementam que não se trata de repetir soluções já existentes, mas de conhecê-las para propor a solução nova. Não é o caso, portanto, de ensinar técnicas isso seria o objeto de um curso de treinamentos mais rápidos.

Para solicitar o funcionamento de um curso de mestrado profissional, a instituição solicitante deverá, por exigência da CAPES, demonstrar experiência na prática do ensino e da pesquisa aplicada, podendo ser propostos por Universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados pela CAPES.

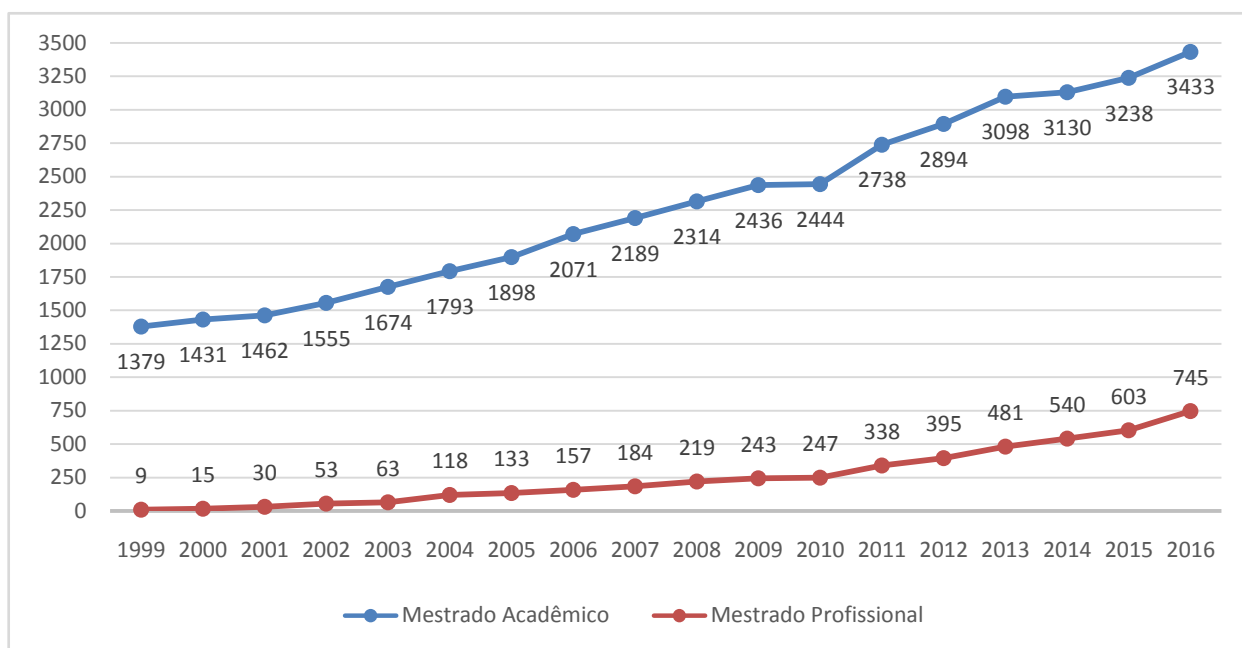
Como o foco em pesquisa não é uma prioridade da maior parte das instituições privadas, os mestrados profissionais estão alojados majoritariamente nas universidades públicas e as especializações *lato sensu*, principalmente na

modalidade de educação à distância, estão lotadas majoritariamente nas instituições privadas.

Segundo Giuliani (2010, p. 95), desde as primeiras dessas portarias, “o mestrado profissional vem sendo objeto de discussão na comunidade acadêmica, no que se refere aos problemas vinculados à articulação entre as várias formas de pós-graduação, às expectativas profissionais e às necessidades do mercado”. Pode-se, ainda, acrescentar a discussão sobre peculiaridades de ordem didática e pedagógica, considerando-se as suas especificidades e a necessária diferenciação a ser estabelecida com os mestrados classificados como acadêmicos

De forma a compararmos o crescimento dos cursos de mestrado profissional com os cursos de mestrado acadêmico, elencamos no gráfico abaixo o quantitativo dos mesmos:

Gráfico 1: Evolução do Número de Programas de Mestrado, Brasil, 1999-2016.



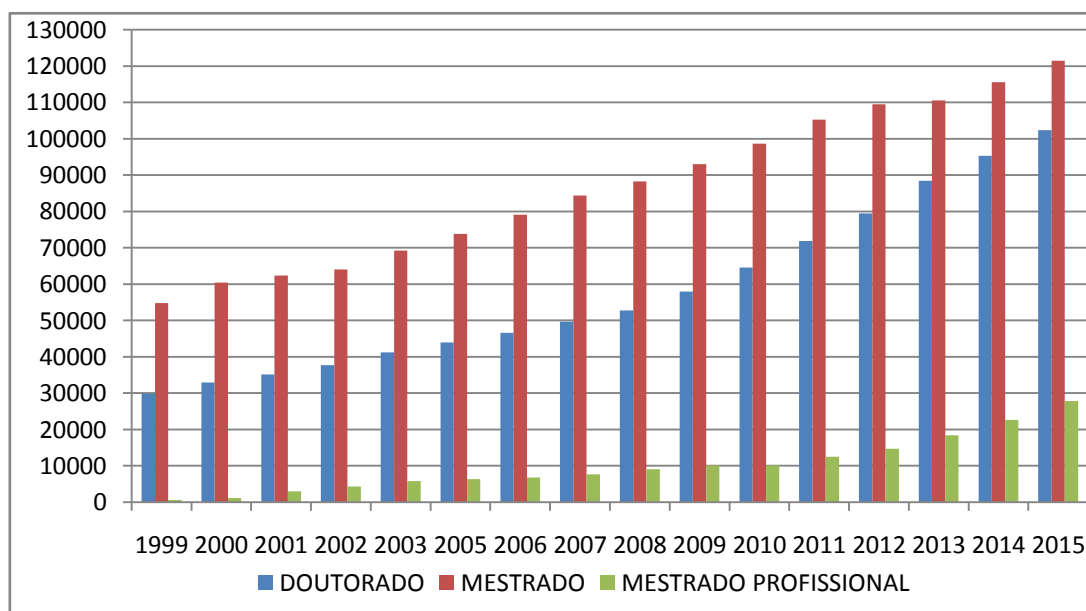
Fonte: GEOCAPES (2016). Adaptado pelo autor.

Após a regulamentação da pós-graduação no Brasil, em 1965, o Conselho Federal de Educação identificou a existência de apenas 27 programas de mestrado no Brasil. Dez anos depois, em 1975, já existiam 429 mestrados (BALBACHEVSKY, 2005, p. 281). Em 1996, o número desses programas chegou a 1.187. A partir deste ano, a CAPES realizou um mapeamento anual dos programas devido às mudanças nos protocolos de avaliação, sendo possível traçar a evolução dos programas de forma anual.

Em 1999, a proporção de programas de mestrado profissional em relação aos mestrados acadêmicos era de 0,65%. Neste ano, foram criados os nove primeiros programas de mestrado profissional e, ademais, nove cursos de mestrado profissional foram oferecidos por programas tradicionais de mestrado, que também ofereciam mestrado acadêmico. A partir de 2005, os cursos de mestrado profissional passaram a ser oferecidos apenas por programas especializados nesse tipo de mestrado, mesmo que vinculados a instituições que oferecem outras modalidades de pós-graduação. Em 2009, já existiam 243 programas de mestrado profissional, número esse que representava 9% do total de programas de mestrado. Já em 2016 este número saltou para 22%, aproximadamente.

No gráfico abaixo, procurou-se evidenciar o crescimento do número de matrículas na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, onde além do destaque para o crescimento contínuo de matrículas no mestrado profissional, também podemos perceber um aumento considerável nas matrículas do doutorado.

Gráfico 2: Número de Matrículas por Nível de Pós-graduação, Brasil, 1999-2015



Fonte: GEOCAPES (2016). Adaptado pelo autor.

Com 589 alunos matriculados no primeiro ano de sua regulamentação, os mestrados profissionais possuíam 10,7% dos 54792 alunos matriculados no mestrado acadêmico. Em 2015 esta relação era de, aproximadamente, 23%.

O crescimento do mestrado profissional é consistente e constante, uma vez que cresce em ambas variáveis, programas e matrículas, o que, por sua vez, nos permite afirmar que em um futuro próximo, o mestrado profissional tende a superar o mestrado acadêmico em tamanho, claro, se forem mantidas as respectivas proporções de crescimento, o que sabemos de antemão ser uma situação difícil tendo em vista as conjecturas políticas e econômicas que o Brasil enfrenta atualmente. Todavia é um alerta que nos faz reafirmar nossas preocupações acerca desta modalidade de ensino: qual o real propósito do mestrado profissional e sob quais moldes ele está se estabelecendo e se expandindo? O molde característico da pós-graduação no Brasil, voltado para o desenvolvimento da ciência e para a formação dos quadros das universidades? Ou o molde neoliberal que permeia as políticas públicas em Educação desde os anos 1990? Uma análise deste crescimento por áreas do saber, definidas pela CAPES ilustra melhor este panorama, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Crescimento do Mestrado (Acadêmico e Profissional) por Grande Área do Conhecimento.

GRANDE ÁREA	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciências Agrárias	167	174	175	181	197	209	215	244	260	280	298	313	336	366	379	381	400
Ciências Biológicas	139	142	153	160	168	182	189	201	192	206	215	234	259	265	276	284	296
Ciências da Saúde	311	323	291	316	348	354	375	390	396	422	436	440	492	519	546	570	603
Ciências Exatas e da Terra	172	177	182	190	198	208	217	234	246	256	260	267	275	288	295	300	308
Ciências Humanas	196	206	228	245	264	277	290	317	340	362	387	398	439	470	494	526	553
Ciências Sociais e Aplicadas	132	150	164	186	207	227	250	283	311	326	344	356	384	412	443	475	507
Engenharias	157	161	180	194	204	228	244	264	270	280	306	314	345	359	372	385	394
Linguística, Letras e Artes	76	80	86	93	101	108	112	128	134	139	147	160	173	177	179	189	197
Multidisciplinar	47	55	61	83	98	119	139	167	224	262	286	304	372	425	495	550	585
Total	1397	1468	1520	1648	1785	1912	2031	2228	2373	2533	2679	2786	3075	3281	3479	3660	3843

Fonte: GEOCAPES (2016). Adaptado pelo autor.

Esse crescimento diferenciado das diversas grandes áreas do conhecimento levou a uma mudança no perfil da oferta de cursos de mestrado. Tal mostra a evolução da composição dos programas de mestrado por grandes áreas do conhecimento ao longo do período, evidenciando o salto de 1999 para 2015.

Podemos dividir estas áreas do conhecimento em três grupos, de acordo com suas taxas de crescimento. Há um primeiro grupo que apresentou taxas acima da média de crescimento do total dos programas de mestrado, excetuando-se o Multidisciplinar, que foi de 150%. Esse grupo é composto pelas Engenharias, cuja taxa foi de 150,5%, Linguística, Letras e Artes (159%) e Ciências Humanas (182%). Um segundo grupo é composto pelas grandes áreas que cresceram menos do que a média. Esse grupo é composto pelas Ciências Biológicas com crescimento de 113%, Ciências da Saúde (97%) e Ciências Exatas e da Terra com apenas 79%. O terceiro grupo é o composto pelas áreas que tiveram crescimento excepcionalmente elevado no período, que foram as Ciências Sociais Aplicadas, cujo crescimento foi de 284% e a Multidisciplinar com a interessante taxa de crescimento de 1144%.

Obviamente, aquele primeiro grupo de áreas, que teve crescimento próximo à média de todas as áreas, mantinha ao final do período participação relativa similar à que detinha no início do período. As áreas do segundo grupo, que cresceram significativamente menos do que a média, perderam participação, e as do terceiro, que cresceram mais do que a média, ganharam participação relativa. As mudanças de participação relativa de duas grandes áreas, em particular, chamam atenção. A primeira delas é a área Multidisciplinar que, devido ao seu excepcional crescimento, deixou de ser a menor das áreas, com participação inicial de apenas 3,3%, para ter participação de 15,2%, que é comparável à de diversas grandes áreas muito mais tradicionais. Outra grande área que chama atenção pela sua evolução no período é a de Ciências da Saúde. Essa grande área oferecia quase um quarto (22,2%) do total dos programas de mestrado em 1999 e passou a oferecer apenas cerca de um sexto (15,7%) desses em 2015.

É interessante notar que parte significativa do crescimento da grande área Multidisciplinar deveu-se à forma intensa como ela tirou proveito da oportunidade representada pelos cursos de mestrado profissional, que começaram a existir no ano de 1999. Ao final do período, em 2015, 44,4% dos programas de mestrado da grande área Multidisciplinar eram de programas de mestrado profissional. Essa era a maior participação desse tipo de mestrado em qualquer grande área do conhecimento. A perda de participação relativa das Ciências da Saúde não pode ser, no entanto, atribuída a uma possível falta de habilidade dessa área para aproveitar a nova oportunidade criada pelos programas profissionais, dado que, em 2015, a proporção de mestrado desse tipo na área era de 23%. As Engenharias

e as Ciências Sociais aplicadas também apresentavam, em 2015, proporções de mestrados profissionais acima da média (13%). As proporções dos mestrados profissionais naquelas áreas eram, naquele ano, de respectivamente 19,75% e 26,6%. As Ciências Agrárias (8,1%), as Ciências Biológicas (5,71%) e as Ciências Exatas e da Terra (6,25%) tinham as menores proporções de seus programas de Mestrado em 2015 dedicados à nova modalidade de mestrado profissional. Nas Ciências Humanas essa proporção chegava apenas a um pouco mais de 1% em 2009 e alcançou 13% em 2015, e na grande área de Linguística, Letras e Artes não havia programas de mestrado profissional, até 2012.

Um fato que influenciou, diretamente, para que os dados contidos no gráfico 1 e no gráfico 2 e, indiretamente, na tabela 1, na Área Multidisciplinar, no período compreendido entre 2008 e 2009 não apresentassem a mesma taxa de crescimento encontrada no período comparado deveu-se à migração de 47 cursos para a Área de Ciências Ambientais, bem como à desativação de 20 cursos durante o triênio.

A grande área do conhecimento denominada como Multidisciplinar foi instituída em 1999 pela CAPES. No início, abrangia poucos programas em território nacional e foi criada para abarcar cursos que não se enquadravam nas demais grandes áreas do conhecimento. A CAPES credita o crescimento exponencial desta grande área a dois fatores: I) a nova configuração da pós-graduação no Brasil seguindo as tendências mundiais de grandes centros de pesquisa que trabalham em parcerias e convênios e II) à criação de novos cursos de pós-graduação de universidades menores e em desenvolvimento, caracterizando uma nova fase da pós-graduação brasileira. Por fim, é composta por cinco áreas de avaliação: Interdisciplinar, Ensino, Materiais, Biotecnologia e Ciências Ambientais.

Em função do expressivo número de cursos abrigados pela Área Multidisciplinar, a CAPES buscou organizar suas atividades de maneira a responder o desafio imposto pelo seu porte, ao mesmo tempo em que preservava a qualidade das avaliações. Deste modo, em 2006 foram criadas quatro câmaras temáticas: Meio Ambiente & Agrárias, Sociais & Humanidades, Engenharia, Tecnologia & Gestão e Saúde e Biológicas. Posteriormente a Câmara um foi desmembrada para a constituição de uma área específica, Ciências Ambientais. Logo, a câmara 1 agora possui a seguinte especificação: Desenvolvimento & Políticas Públicas.

A Área Interdisciplinar instituiu desde 2004 as Reuniões de Acompanhamento com os coordenadores dos programas, que receberam o nome de ReCoPI - Reunião de Coordenadores de Programas de Pós-graduação da Área Interdisciplinar. Nas edições destas Reuniões de Acompanhamento foi empregada a dinâmica semelhante àquela utilizada pela Área em suas atividades de avaliação, com reuniões no âmbito das Câmaras Temáticas e reuniões plenárias envolvendo todos os participantes.

As ReCoPIs têm contribuído com o aprimoramento dos critérios de avaliação apresentados neste documento e consistem em oportunidade para o debate sobre a Pós-graduação e a Área Interdisciplinar. As Câmaras têm incorporado, na medida do possível, as sugestões provenientes das discussões nas ReCoPIs. Estas reuniões de acompanhamento têm contribuído para a interação entre coordenadores de programas, gerando assim uma relação salutar entre os pares. As reuniões setoriais e grupos de trabalho levam a intercâmbios frutíferos. Pode-se atribuir a estas interações a criação de associações/entidades. Uma vez que a Área concentra o maior número de Mestrados Profissionais (MPs), as ReCoPIs têm servido de importante ambiente de discussão dessa modalidade e contribuiu para a nucleação de encontros de Mestrados Profissionais (CAPES, 2014)

Deste modo é salutar voltarmos nossa atenção para o alto crescimento dos mestrados profissionais desta grande área do conhecimento para podermos delinear quais rumos o desenvolvimento da ciência está tomando no Brasil e quais os impactos que esta nova reconfiguração da pós-graduação brasileira poderá vir a causar nos programas de pós-graduação em Educação no país em função da criação dos cursos de mestrado profissional em Educação.

2.3 A Pós-graduação *Lato Sensu*: um inconveniente resolvido convenientemente

Como a formação inicial do professor da educação básica não propicia todos os subsídios necessários para sua atuação na prática de modo a enfrentar e superar os desafios encontrados em sala de aula diariamente, a busca por uma formação complementar se torna quase obrigatória. Isso explica de certo modo a profusão de cursos de pós-graduação em nível *lato sensu* na área da Educação.

Ainda que não seja este um dos objetivos desta pesquisa, é necessário ressaltar alguns aspectos estruturais e conceituais acerca da pós-graduação *lato sensu* em Educação, a fim de demonstrar algumas diferenças salutares que levaram à criação do mestrado profissional em Educação.

Há dois aspectos fundamentais para que estas duas modalidades de pós-graduação, *lato sensu e stricto sensu*, tenham se desenvolvido em duas vias distintas e desconectadas: I) após a promulgação do Parecer Sucupira, em 1965, ficou evidente a ênfase dada pelo governo brasileiro à necessidade de se formarem os quadros de professores atuantes no magistério superior e de se levar a ciência brasileira a um novo patamar de desenvolvimento por meio da pós-graduação *stricto sensu*. II) devido à falta de regulamentação específica e instrumentos oficiais de acompanhamento e fiscalização, a pós-graduação *lato sensu* ficou em segundo plano no tocante à formulação de políticas públicas para a área.

Em 1968, com o movimento da Reforma Universitária e a promulgação da Lei nº 5.540 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e que determinava, em seu artigo 25 que os cursos de Especialização, Aperfeiçoamento, Extensão e outros, seriam ministrados “de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados”, ainda não havia legislação específica que estabelecesse de forma precisa o que eram esses cursos e quais eram seus objetivos, permitindo que as instituições que considerassem por bem oferecê-los, assim o fizessem, sem qualquer norma que pudesse regulamentá-los (BRASIL, 1968). Ainda em 1968 a Lei nº 5.539 - que modificava dispositivos da Lei nº 4.881/1965 sobre o Estatuto do Magistério, trouxe alguma regulamentação para a carreira do Magistério Superior. Freitas et. al (2009) ressaltam que, apoiados no artigo 6º, parágrafo 3º da Lei nº 5.539, alguns professores que já atuavam nesse segmento de ensino, e que ainda não possuíam o título de mestre ou doutor, começaram a valer-se dos certificados dos cursos de especialização e aperfeiçoamento como instrumento de qualificação para a carreira do Magistério Superior. Daí a necessidade de se deixar claro quais são as capacitações que cada modalidade oferece.

Percebe-se na formulação de leis, normas e ofícios do Estado sobre a regulamentação da pós-graduação *lato sensu* no Brasil mais uma forma de diferenciação entre as modalidades do que aproximação de seus propósitos. Após um intervalo de 12 anos entre a promulgação do Parecer Sucupira, o governo instituiu uma regulamentação para a pós-graduação *lato sensu*. Em novembro de

1977, o Conselho Federal de Educação publicou a Resolução nº 14/1977 que esclarecia em que condições os certificados emitidos para os egressos destes cursos poderiam ser utilizados para esta finalidade. Porém, talvez por conta desta lacuna, os registros sobre a realização destes cursos nas instituições de ensino superior não dão conta de revelar como eram ministrados (BRASIL, 1977).

Esta Resolução (nº 14/1977) vigorou por seis anos até que em 1983, o Conselho Federal de Educação publicou a Resolução nº 12/1983, que ratificava o enfoque que esses cursos tinham em relação à carreira docente quando estabeleceu como preocupação central o “aspecto formativo de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior”. O artigo 4º, parágrafo 1 dessa Resolução fazia referência à Formação Didático-Pedagógica que deveria ser oferecida nos cursos com carga horária de 60 horas e iniciação à pesquisa, o que denotava a preocupação com a qualificação dos egressos desses cursos, que “a priori” poderiam atuar no magistério superior (FONSECA; FONSECA, 2016).

Desta forma, em abril de 2001, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação publicou uma nova regulamentação para os cursos de especialização, aperfeiçoamento e MBA - *Master Business Administration* - Resolução nº 1/2001, que foi elaborada com base no espírito de flexibilização do ensino superior, abrangendo aspectos importantes anteriormente tratados nas Resoluções que a sucederam. Um dos objetivos desta nova Resolução era que a Pós-Graduação *Lato Sensu* deveria estar voltada “às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional”, envolvendo os cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e MBA, que de certa forma, exigia que os cursos *Lato Sensu* fossem supervisionados por órgãos competentes. Outro fator que contribuiu para o afastamento do Estado em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* foi a criação dos Mestrados Profissionais, em 1999.

Freitas et. al (2009) destacam que houve uma iniciativa do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - em 2005, para uma possível fiscalização ou até avaliação desses cursos, quando o instituto solicitou a todas as universidades do país que ofereciam esta modalidade de pós-graduação que credenciassem seus cursos junto àquele órgão, enviando os projetos pedagógicos de cada curso. Porém, as autoras mostram que esta iniciativa não teve continuidade, não passando de uma mera formalidade administrativa e burocrática, uma vez que nada aconteceu após esse “cadastramento”. Concluem que assim, mais uma vez os cursos *lato sensu* ficaram sem controle externo.

Fonseca e Fonseca (2016) apresentam quem a partir da década de 1990, houve acelerado aumento dos cursos de especialização nas modalidades *stricto e lato sensu*. Diante da nova conjuntura do mercado de trabalho com forte influência do processo de globalização e da permanente necessidade de capacitação técnico-profissional dele decorrente, as instituições de ensino públicas e privadas passaram a desenvolver atividades de capacitação em todas as áreas do conhecimento, utilizando-se largamente dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Esse processo foi facilitado a partir de 1995 pela decisão do governo vigente de dar flexibilidade às normas para criação de cursos e instituições de nível superior (centros universitários ou instituições isoladas).

Uma vez que a pós-graduação *lato sensu* em Educação não habilita mais para atuação no magistério superior e que não há um acompanhamento especial por parte dos órgãos oficiais, ela se volta para a capacitação dos profissionais atuantes na educação básica, apresentando um crescimento exorbitante na esfera privada, devido à falta de investimentos por parte do Estado, em função de sua política desenvolvimentista liberal adotada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, em 1995. A partir da criação desses cursos, a especialização *lato sensu* começou a perder espaço no sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação.

Uma forma de se garantir a qualidade destes cursos é o rigor acadêmico e avaliação dos pares e de órgãos competentes. No entanto, a partir do final dos anos 1990, esses cursos, embora conferissem certificação de especialização, foram sendo negligenciados pela normatização e pelo processo de avaliação da CAPES. Durante os anos 2000, a pós-graduação *lato sensu* foi objeto de alguns pareceres do CNE, em especial no ano de 2009, onde foram aprovados nove pareceres. Após este ano, em um período de cinco anos, 2010 a 2014, foram aprovados apenas oito pareceres. Tal redução pode estar relacionada com a aprovação dos mestrados profissionais em Educação, que surgiram a partir de 2009.

Para a elaboração do novo PNPG 2011- 2020, a Capes instituiu a Comissão Especial de Acompanhamento da Agenda Nacional de Pesquisa, pela Portaria nº 106, de 17 de julho de 2012, com o objetivo de acompanhar e monitorar a implantação do PNPG (CAPES, 2013), além de coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. A Comissão é composta de representantes de órgãos como: o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); o Conselho Nacional de Educação (CNE); a Confederação Nacional da

Indústria (CNI); a Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG); a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), entre outros. O relatório apresentado compõe-se, entre outras partes, de recomendações acerca dos temas: avaliação, inovação, internacionalização, redes e associações, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Os cursos *lato sensu* não foram incluídos no PNPG 2011-2020.

Em 2005, como resultado das citadas deliberações, todos os cursos de pós-graduação *lato sensu* foram registrados no MEC. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL/MEC, 2012), o setor público conta com 304 instituições e o setor privado, com 2.112 para a oferta dos mais de 14230 cursos, apenas na área da Educação. Fonseca & Fonseca (2016) apontam que a Comissão foi extinta, sendo que nem a Secretaria de Ensino Superior (SESU) nem o INEP deram continuidade ao acompanhamento dos cursos. Como consequência, o Censo da Educação não disponibilizou novos dados sobre o número de cursos de pós-graduação *lato sensu* e nem sobre os alunos formados. Compactuamos com a conclusão das autoras onde a ausência de informações constitui uma lacuna significativa no sistema de avaliação e de acompanhamento dos cursos por parte do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

2.4 Mestrado Profissional em Educação

Atualmente existem 35 programas de Mestrado Profissional em Educação no Brasil. As nomenclaturas dos programas apresentam variações e demonstra, já neste momento, que o caráter multidisciplinar dos mestrados profissionais também se faz presente na área da Educação, pois existem desde programas que focam o caráter da formação docente e sua interseção com a pesquisa como, por exemplo, o Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal de São Carlos, e programas que almejam fornecer subsídios para a atuação de gestores da educação, como o Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Outra característica do nascimento dos programas profissionais em Educação é sua vinculação a um programa acadêmico já consolidado, com linhas de pesquisa definidas e corpo docente atuante na área, buscando fortalecer a

relação de professores da educação básica e universidade. Muitos destes programas partem de uma base estruturada e de um histórico em pesquisas no meio acadêmico, de forma a assegurar as determinações dos documentos oficiais.

A existência deste cenário de pesquisa em nível *stricto sensu* possibilita que os mestrados profissionais em Educação possuam, já em sua origem, um viés formador por meio da pesquisa e da relação entre teoria e prática sob uma nova ótica, buscando se adequar a esta nova realidade da pós-graduação no Brasil, apresentada pelos mestrados profissionais.

A principal questão levantada, no entanto, na formulação dos objetivos dos programas profissionais em Educação é a relação teoria e prática. Como melhorá-la, como ampliá-la e como transformar a realidade dos professores da educação básica por meio das reflexões teórico-práticas propiciadas pelo universo acadêmico em nível *stricto sensu*? Ao mesmo tempo, surgem também questões acerca do tipo de profissional que será formado ao fim do curso e que rumo que as ações destes programas tomarão de modo a possibilitar esta capacitação em serviço.

É irrefutável a crescente necessidade de formação contínua ou desenvolvimento profissional para os professores da educação básica. Não pretendemos neste trabalho discutir a formação continuada enquanto categoria de pesquisa, mas não podemos negar a importância de alguns pressupostos da área para introduzir melhor o ambiente em que estes cursos profissionais de pós-graduação chegaram à Educação, além, é claro, de salientarmos que o mestrado profissional em Educação possui função de formação continuada, uma vez que exige como requisito que os alunos matriculados estejam inseridos no mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de uma formação/capacitação em serviço.

Conforme Zeichner (2010, p. 487)

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica.

Neres, Nogueira e Brito (2014, p.887) compactuam com este ideário da necessidade de formação continuada para o professor da educação básica

encontrar respaldo nos mestrados profissionais em Educação, tendo a qualificação profissional, como um investimento necessário para atender a uma “necessidade da clientela, o que justificaria o uso, e abuso, de formações aligeiradas, as quais oferecem soluções prontas, sem maiores investimentos, para os problemas mais superficiais e aparentes do ensino e da aprendizagem”, situação já encontrada nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação.

Esta relação mercantilista existente na Educação tende a favorecer unilateralmente um determinado grupo que possui interesse econômico nas tomadas de decisão e influência na formulação de políticas públicas para a área. Day (2001, p.30) norteia alguns pontos desta abordagem:

Não há dúvidas de que as circunstâncias em que os professores trabalham e as exigências que lhe são feitas estão a mudar à medida que as tecnologias da comunicação diminuem o papel do professor como detentor exclusivo do saber especializado, à medida que o tecido social se torna mais fragmentado, fazendo com que o papel educativo das escolas fique mais complexo, e à medida que a necessidade de competir economicamente nos mercados mundiais, mais competitivos do que nunca, conduz inexoravelmente a um serviço de educação orientado pelo mercado.

Ser competitivo mundialmente nos orienta a descobrir qual a visão mundial de profissionalização que está em voga. Em se tratando da influência dos Organismos Internacionais na formulação de política públicas para a Educação de nível superior, Sguissardi (2008) destaca que há uma série de fatos, mediata ou imediatamente relacionados, que surpreendem não somente o analista das políticas públicas, mas todos os envolvidos com a educação superior, especialmente os que estejam preocupados com a formação de profissionais/cidadãos, não apenas para o mercado, mas principalmente para uma sociedade democrática com o máximo de justiça e igualdade sociais.

Percebe-se que o distanciamento entre a universidade e a educação básica é um dos fatores que solidifica a iniciativa dos mestrados profissionais em Educação. A expectativa que esta nova modalidade de pós-graduação em nível *stricto sensu* possa suprimir a distância entre o conhecimento teórico produzido nas universidades e a prática docente executada na educação básica surge como um ponto positivo.

A demanda por cursos de capacitação em nível de pós-graduação possui mão dupla. Por um lado a classe trabalhadora que ciente das limitações da

formação inicial e dos desafios enfrentados em sala de aula ansiava por um novo tipo de saber, conhecimento ou até mesmo uma nova forma de saber lidar com estes desafios, saber onde e como pesquisar no mundo científico as possíveis soluções para a superação dos obstáculos existentes no cotidiano profissional. Por outro lado, o mercado acaba por impor a estes profissionais a necessidade de se qualificarem melhor, valendo-se do discurso da volatilidade, instabilidade e necessidade de renovação do mercado de trabalho em geral, apoiado no avanço da tecnologia e na necessidade de qualificação da mão de obra, via Estado ou via empresas. Neste caso específico, coube ao Estado fornecer os primeiros subsídios formativos; deste modo, a proposta dos mestrados profissionais tem se apresentado como uma opção nesse campo.

3 CAPÍTULO II

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: O “DUALISMO INATO” EM XEQUE

Como evidenciado no primeiro capítulo, a pós-graduação brasileira nasce com dois propósitos bem definidos: formar os quadros de professores do magistério superior e desenvolver a pesquisa científica em solo nacional. De modo a não delongar esta discussão, procuramos neste segundo capítulo estabelecer a relação de algumas variáveis que nos possibilitem cruzar alguns dados e informações acerca do desenvolvimento da pós-graduação. Elegemos assim os documentos provenientes de Organismos Internacionais, como Banco Mundial, UNESCO e OCDE, que versem sobre a temática do ensino superior e suas correlações com o mundo do trabalho, partindo do pressuposto que tais organizações influenciam, por meio de suas políticas institucionais, indicadores e relatórios específicos, as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior.

Uma das razões para enfocarmos os documentos destes organismos se deve ao período de suas publicações serem compatíveis com as reformas da educação brasileira a partir da década de 1990 e da promulgação de portarias, pareceres e leis que regem a pós-graduação no Brasil no tocante à mudança na forma de avaliação da CAPES e principalmente a portaria que normatiza os cursos de mestrado profissional, bem como o contexto em que estes documentos e leis foram construídos serem necessários para entendermos, por meio da Análise do Discurso Crítica, quais são os tipos de articulações existentes nestes documentos.

Para que consigamos dar a dimensão dos impactos da influência de tais organismos nas formulações de políticas públicas na educação superior brasileira faz-se necessário traçar o contexto de desenvolvimento da universidade brasileira, de modo que fique explícito como o caráter dualista da pós-graduação, apesar de ser uma característica identitária forte, vem de certa forma, se curvando às novas condições propostas pelo mercado e repercutindo pela instituição do mestrado profissional.

3.1 Formação de pesquisadores e/ou formação de professores: abordagens estruturais e conceituais sobre o dualismo da pós-graduação brasileira

A Pós-Graduação no Brasil foi instituída com a aprovação em 3 de dezembro de 1965, no Conselho Federal de Educação (CFE), do parecer nº 977/65, de autoria de Newton Sucupira, que tinha por objeto a definição dos cursos de pós-graduação. Também em 1965 foi aprovado o primeiro mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Os objetivos da pós-graduação no Brasil estão claros em seu parecer institucional, pois uma de suas motivações era justamente definir sua caracterização, de modo a se diferenciar dos cursos de especialização até então existentes na esfera da pós-graduação. A preocupação era de caráter mais prático do que doutrinário, nas palavras do conselheiro Clóvis Salgado (BRASIL, 1965).

A pós-graduação no Brasil já nasce dual do ponto de vista estrutural, dividindo-se em *stricto sensu* e *lato sensu* seus cursos de continuação da graduação. A principal diferença entre os cursos de graduação e de pós-graduação está definida no seguinte trecho do parecer:

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações das universidades americanas nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas **ensinante e formadora de profissionais** para dedicar-se às atividades de **pesquisa científica e tecnológica**. [...] Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora (BRASIL, 1965, p. 2. Grifo nosso).

Uma vez que a pós-graduação possui como objetivo bem definido a pesquisa científica e tecnológica como foco principal, de onde surge o eixo de formação de professores atuantes no magistério superior? Pode-se afirmar que dois fatores contribuíram sobremaneira para que esta característica secundária ganhasse importância notória a ponto de não se elevar também a característica principal.

Primeiramente, os profissionais atuantes no magistério da educação superior brasileira eram formados em cursos de especialização ainda não

regulamentados pelo Ministério da Educação ou em cursos realizados no exterior. Com o ideário nacionalista em alta neste período, a necessidade de se formar os quadros das universidades brasileiras em uma infraestrutura nacional era pungente.

O segundo fator foi a expansão da oferta de ensino superior no país em decorrência do projeto político desenvolvimentista aplicado na gestão do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), chamado Plano de Metas⁴. Este desenvolvimento industrial levou à demanda por profissionais altamente capacitados para exercerem tanto as funções técnicas no campo de trabalho quanto as funções formativas dentro das universidades.

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, com a fundação da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro. Por mais de um século, de 1808 até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias.

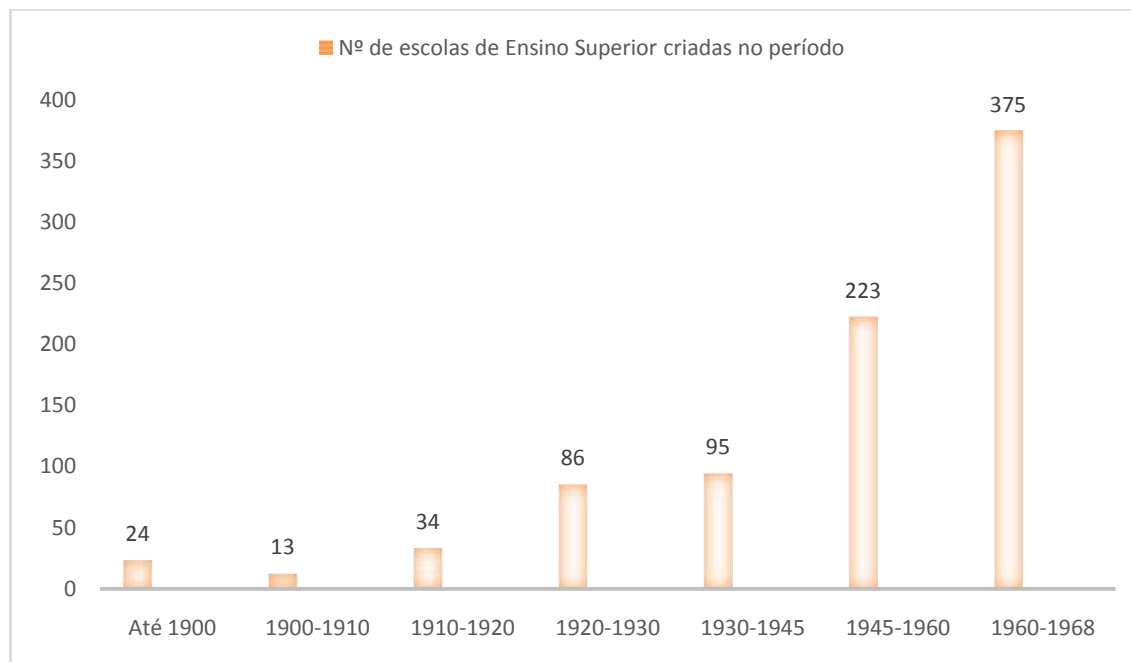
É também na década de 1930 que surge a USP, Universidade de São Paulo, por meio da união das faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia e da Escola Politécnica e Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Marcolin (2014) destaca que Júlio de Mesquita e Fernando de Azevedo, interventor federal de São Paulo à época, estavam preocupados com os problemas de ensino que assolavam o país, principalmente no ensino superior. Desta forma, Azevedo elaborou um decreto-lei que instituía a primeira universidade de São Paulo.

Sampaio (1991) apresenta em seu estudo que nas primeiras três décadas do século XX, o número de estabelecimentos de ensino superior passou 24 para 133, sendo que 86 deles foram criados ao longo da década de 20. As mudanças que ocorreram não foram somente de ordem quantitativa. O ensino superior passou a dar mais ênfase à formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor. Exemplos disso são a criação das escolas politécnicas, da escola de minas, das escolas superiores de agricultura e de farmácia, que se multiplicaram nesse período. Escolas como estas, mesmo que seja para utilizar uma tecnologia importada, precisam se apoiar em uma formação científica mais

⁴ De forma sucinta o “Plano de Metas” era composto por 30 metas, distribuídas em diversos setores de infraestrutura, mais a construção da nova capital, que seriam o foco do investimento e teriam metas a serem alcançadas durante sua gestão. O programa estava distribuído da seguinte maneira: cinco setores para energia; sete para os transportes; seis para alimentação; onze para a indústria de base; uma para educação; e a síntese de todas: a construção de Brasília. (LESSA, 1982; CAMPOS, 2007).

desenvolvida e contar com a formação de um quadro docente nacional de modo a começar a imprimir a identidade do ensino superior brasileiro.

Gráfico 3: Expansão do Sistema de Ensino Superior



Fonte: Sampaio (1991)

Conforme o gráfico acima, entre 1920 e 1930, o crescimento do número de instituições de ensino superior criadas aumentou 152%, mantendo-se estável até 1945. Entre 1945 e 1960 o crescimento volta a superar a casa dos 100%, alcançando a marca de 135% em um período de 15 anos. Logo em seguida, os dados apresentados pelo autor mostram que em apenas 8 anos, de 1960 a 1968, a taxa de crescimento foi de 68%, seguindo o patamar de crescimento do período anterior.

Por mais que este crescimento do número de instituições de ensino superior criasse uma demanda intrínseca para a formação dos quadros docentes, a preocupação com a pesquisa e com a ciência brasileira ou com a reformulação da ideia de ciência brasileira se mostra imediata. Sampaio (1991) deixa claro que a questão da pesquisa é um dos temas que fizeram renascer a questão da Universidade, nas primeiras décadas do século XX:

Havia que abrigar a pesquisa de modo estável, e promover a formação do pesquisador, que estava presa, até então, às escolas profissionais inadequadas para esse fim. A pesquisa precisava de um espaço mais distanciado de resultados práticos, e com

mais liberdade de experimentação e pensamento. O debate sobre a criação de uma universidade no Brasil ressurgiu em uma nova perspectiva. Ele rompia com a argumentação quase estritamente política que havia vigorado ao longo de todo o século XIX e agora atribuía à instituição universitária uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa. Para esse novo entendimento, duas associações — a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC) desempenharam um papel extremamente importante (SAMPAIO, 1991, p. 08).

A educação superior brasileira tem como um dos primeiros marcos estruturais de regulação legislativa o decreto-lei n. 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública. O decreto-lei recebeu a denominação de Estatuto das universidades brasileiras. Na mesma data, foram baixados mais dois decretos-lei: o n. 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o n. 19.852, que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Rothen (2008, p.143) apresenta a concepção de universidade que surge com esta reforma. De acordo com o autor, os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a Organização da Universidade do Rio de Janeiro foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE” apontava para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do ministério. Com o crescimento das instituições de ensino superior pelo país, é no governo provisório de Getúlio Vargas que em 1930 é criado o Ministério de Educação e Saúde, o qual publica o decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931, que define como a universidade deveria ser - e que ficou conhecida como a "Reforma Francisco Campos", nome do primeiro ministro da educação no país.

Esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e

provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc. (SAMPAIO, 1991).

Em relação à institucionalização da universidade enquanto centro de ensino e pesquisa, Rothen (2008) acrescenta que havia, primeiramente, o caráter de status na elaboração das diretrizes, ressaltando que os cursos de Direito, Engenharia e Medicina eram obrigatórios para a constituição de uma universidade, ainda que continuassem a existir de forma isolada nas faculdades (BRASIL, 1931); e em segundo lugar, era prerrogativa exclusiva dos institutos que ofereciam esses cursos, juntamente com o da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, expedir o diploma de doutor (BRASIL, 1931).

Tal prerrogativa de titulação de doutor perdurou até meados da década de 1960, quando o número de universidades cresceu abruptamente e o número de matrículas em instituições de ensino superior também apresentou um crescimento exorbitante, não sendo mais compatível com as atribuições de faculdades isoladas expedirem tal título, principalmente na década de 1970, onde o crescimento vertiginoso do número de matrículas retratou o momento da consolidação da universidade brasileira enquanto instituição responsável pela formação da mão de obra capacitada do país, bem como dos profissionais altamente qualificados com títulos de mestre e doutor. A tabela abaixo evidencia este crescimento:

Tabela 2: Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil

1940-1980

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas em Instituições Privadas
1940	27671	-	-
1950	48999	77%	-
1955	72652	48%	
1960	93202	28%	41287
1965	155781	67%	68194
1970	425478	1731%	214865
1975	1072548	1520%	662323
1980	1345000	25%	852000

Fonte: Sampaio (1991). Adaptado pelo autor.

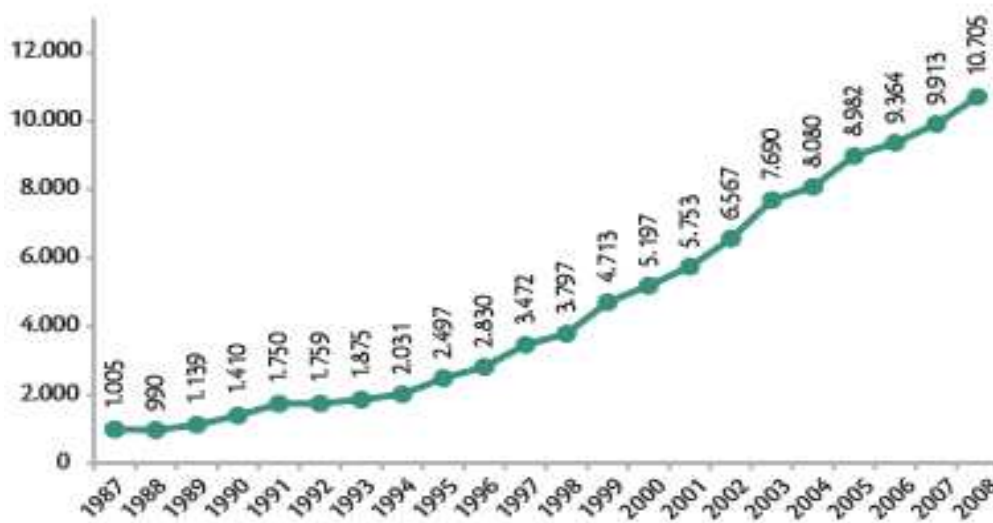
No período entre 1965 e 1980, o número de matrículas aumentou em quase dez vezes (8,7), sendo que a proporção de matrículas na rede privada passou de

44% em 1960 para 66% em 1980, apresentando um crescimento constante no período.

Sampaio (1991) ressalta que uma análise qualitativa deste crescimento possui relevância no sentido de mostrar como a universidade desta época estava comprometida com os ideais de quem fornecia subsídios para o seu funcionamento, seja na esfera pública ou privada. Além de salientar que este salto no número de matrículas refletia o desenvolvimento industrial e tecnológico do país naquele momento, onde um diploma de ensino superior era a garantia de um emprego com melhor remuneração, fato que se mantém até os dias atuais. De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2012), os indivíduos que concluíram o ensino superior recebem remuneração em média 170% superior à dos indivíduos que apenas completaram o ensino médio.

Apesar deste crescimento da educação superior brasileira, a pós-graduação ainda caminhava a passos vagarosos quantitativamente. Em 1976, de acordo com dados da CAPES (2012), foram titulados 188 doutores no Brasil, o equivalente a 0,001696% da população à época - 110.800.000 habitantes. Atualmente este número é bem superior chegando a 1,4 doutores a cada mil habitantes na faixa etária de 25 a 64 anos (CGEE, 2010). O gráfico abaixo mostra a curva ascendente na formação deste nível de qualificação:

Gráfico 4: Número de doutores titulados no Brasil, 1987-2008.

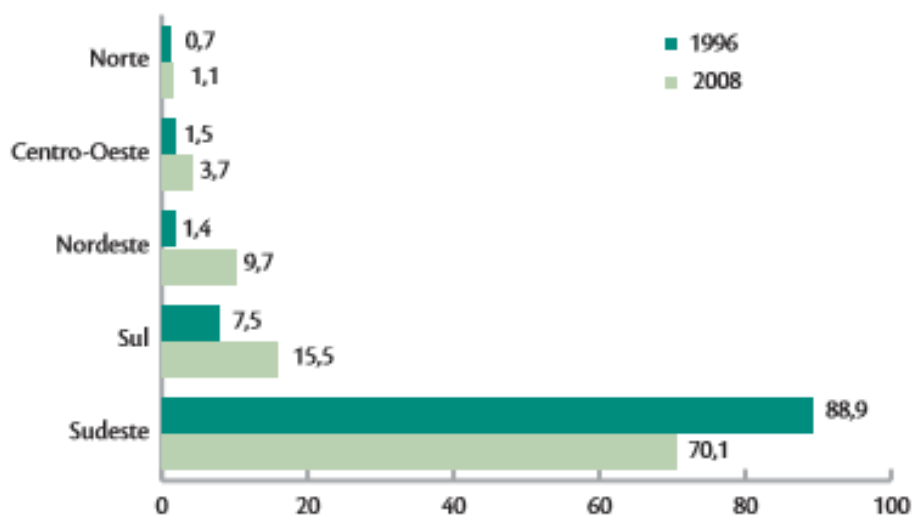


Fonte: Coleta CAPES, MCT, 2010. Elaboração CGEE (2010).

A distribuição do número de titulados entre as unidades da federação também é muito concentrada em alguns poucos estados, mas igualmente passou

por significativo processo de desconcentração durante o período 1996-2008, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5: Distribuição percentual dos doutores titulados no Brasil por regiões. 1996 e 2008



Fonte: Coleta Capes. CGEE (2010).

As regiões sul e nordeste apresentaram um crescimento significativo no período selecionado. O número de doutores da região sul dobrou e na região nordeste aumentou em quase sete vezes. A região sudeste, que concentra o maior número de doutores no país, também apresentou um crescimento expressivo (18,8%).

Seguindo a linha do doutorado, o crescimento do número de programas de mestrado no período 1999-2014 se distribuiu por todo o território nacional, todas as regiões e todas as unidades da Federação. Tal crescimento, no entanto, não se deu de maneira uniforme. Ele apresentou um claro e inequívoco processo de desconcentração, na medida em que é nítido o fato de o crescimento ter sido mais acelerado nas regiões e unidades da Federação onde a pós-graduação era menos desenvolvida ou consolidada, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Número de programas de Mestrado por região, Brasil, 1996-2014.

REGIÃO	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
SUDESTE	850	883	899	942	1003	1043	1090	1163	1219	1282	1346	1360	1466	1541	1609	1664
SUL	243	260	279	318	347	377	404	444	484	516	542	580	637	677	726	777
NORDESTE	202	211	221	245	269	301	336	376	400	446	479	518	590	640	683	704
CENTRO-OESTE	74	82	85	96	110	123	128	154	168	181	193	203	235	263	281	294
NORTE	28	32	36	47	56	68	73	91	102	108	119	130	148	168	173	181
TOTAL	1397	1468	1520	1648	1785	1912	2031	2228	2373	2533	2679	2791	3076	3289	3472	3620

Fonte: Coleta Capes. CGEE (2016). Adaptado pelo autor.

A análise da distribuição do número de programas de mestrado pelas cinco macro regiões brasileiras mostra a existência de grande concentração na Região Sudeste do País. Quase metade dos programas de mestrado estava, no ano de 2014, concentrada naquela região. Nesse período, com a exceção do Sudeste, as demais regiões cresceram muito mais que a média do aumento nacional do número total de programas (205%), Apenas a Região Sudeste apresentou crescimento (125,2%) inferior à média nacional. Por sua vez, as demais regiões tiveram ganhos significativos de participação relativa. É importante chamar atenção, entretanto, para o fato de que a queda da participação relativa da Região Sudeste deu-se em um quadro de crescimento significativo do número de programas nesta região, de 139 programas, em 1996, para 1.664, em 2014, o que corresponde à elevação de 125,2%.

Em relação à empregabilidade destes profissionais altamente capacitados para cada conjunto de dez doutores brasileiros, que obtiveram seus títulos no período 1996-2006 e que estavam empregados no ano de 2008, aproximadamente oito doutores trabalhavam em estabelecimentos cuja atividade econômica principal era a educação e um trabalhava na administração pública. Os demais doutores, cerca de um décimo do total, distribuíam-se entre as restantes 19 seções da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE). Isto demonstra claramente como a área de atuação destes profissionais está intimamente ligada com a demanda original que criou este nível de capacitação.

Além de seguir a lógica desenvolvimentista da época, o aumento do número de doutores no Brasil apresenta também, segundo Viotti e Baessa (1998, p.7 e 8) outras características expansivas, determinadas principalmente pela própria dinâmica acadêmica das especialidades ou das áreas do conhecimento e, subsidiariamente, por informações assistemáticas sobre as reais necessidades do

mercado de trabalho tanto em termos do número de doutores, quanto em termos das qualidades ou especificidades da formação requerida dos doutores.

Esta relação com o mercado de trabalho foi se estreitando de tal forma que a partir das transformações e da dinâmica social existente na década de 1990, os preceitos que regiam a pós-graduação no Brasil começaram a ser avaliados sob uma perspectiva produtivista do ponto de vista de sua essência. Isso culminou com a institucionalização de uma política de avaliação pela CAPES em vigor até os dias atuais.

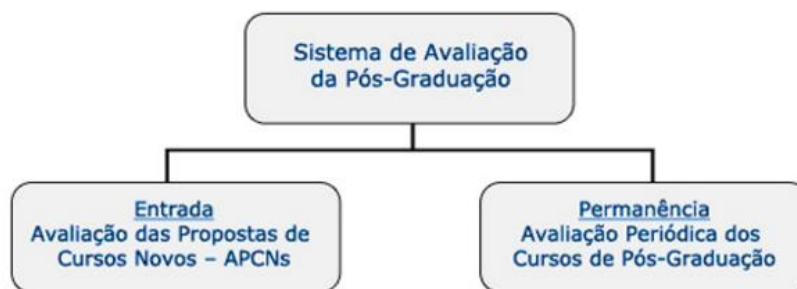
3.2 Critérios de Avaliação da CAPES: consolidação da atividade do pesquisador

A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é realizada pela Capes⁵ desde o ano de 1976. Os resultados da avaliação nos termos da sistemática hoje em vigor, introduzida em 1998, atribui notas na escala de “1” a “7” aos programas de pós-graduação, servindo de parâmetros para instituições de fomento nacionais e internacionais, bem como dos organismos internacionais, englobando vários setores governamentais e não governamentais. A avaliação periódica, realizada a cada três anos, resulta em notas que são homologadas pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes⁶. Os resultados da avaliação fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento (CAPES, 2014).

O Sistema de Avaliação pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) no Sistema Nacional de Pós-Graduação, conforme diagrama abaixo:

⁵ Em 2008 foi criada a Nova Capes, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAPES, 2013)

⁶ A partir de 2016 o interstício de avaliação dos programas será de quatro anos.

Figura 3: Sistema de Avaliação CAPES

Fonte: CAPES (2014).

Os documentos de área são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação.

Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal. A renovação do reconhecimento oficial dos programas pelos três anos subsequentes ao da avaliação depende da obtenção de um grau igual ou superior a “3”. Os programas que não conseguem ultrapassar esse mínimo são estimulados a se fundirem com cursos mais bem avaliados ou a ter seu funcionamento desativado. Além da ameaça do possível descredenciamento dos programas, os resultados da avaliação estão associados a mecanismos que estimulam os programas a buscarem continuamente a melhoria de sua qualificação. Os programas mais bem avaliados acabam sendo recompensados com a concessão pelas agências de fomento, inclusive a própria Capes, de maiores recursos para pesquisa e desenvolvimento e para a concessão de bolsas. Por isso, é grande o impacto da avaliação na garantia e no aperfeiçoamento da qualidade dos programas de pós-graduação.

Vogel e Kobashi (2015) apresentam que até chegar ao modelo de avaliação atual, várias mudanças ocorreram, tanto do ponto de vista estrutural quanto ideológico. A principal delas foi a periodicidade da avaliação. As avaliações eram realizadas anualmente. A partir de 1984, passam a ser realizadas bianualmente, periodicidade mantida até 1998, quando o intervalo passou a ser

trienal (CAPES, 2002, p. 26). A partir de 2016, é proposta a avaliação a cada quatro anos.

Os documentos oficiais da CAPES afirmam que as mudanças introduzidas passo a passo nos processos são sistemáticas e promovem sua transparência e aprimoramento. A atual política de pós-graduação e sua avaliação estão consubstanciadas no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011- 2020 (PNPG 2011-2020). De acordo com este Plano, o processo de avaliação tem sido bem sucedido, embora sejam reconhecidas suas imperfeições. Por isso, a avaliação é vista como processo a ser continuamente aprimorado devendo, para isso, ajustar-se às mudanças e necessidades das áreas do conhecimento que avalia (BRASIL, 2010, p.125).

O PNPG 2011-2020 tem como objetivo central promover a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Além disso, propõe a organização de uma agenda nacional de pesquisa em torno de temas, a superação das assimetrias e a formação de recursos humanos para empresas e programas nacionais (BRASIL, 2010, p.18). Embora reconheça que a pesquisa é a essência da pós-graduação há, neste plano, como também o evidenciam Vogel e Kobashi (2015), uma forte preocupação com a formação de professores para o ensino médio e básico. Esta missão, ausente dos planos anteriores, mostra a nova frente de trabalho a ser assumida pela CAPES, salientando o papel da pós-graduação na apresentação de soluções para os graves problemas da educação básica no país.

As mudanças nas diretrizes de avaliação possuem relação direta com as orientações dos Organismos Internacionais e evidenciam o caráter produtivista reinante neste ambiente corporativo. As principais críticas a este novo sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil recaem sobre o aspecto quantitativo do sistema de avaliação. Não é possível mensurar um número ideal de artigos publicados e tomá-lo como referência para todas as áreas, assim como a noção de ciência que se desenvolve nos mais variados tipos de pesquisa não podem ser subjugada à ótica mercadológica de sua utilidade.

Um conceito que responde adequadamente a esta abordagem quantitativa pode ser encontrado na análise de Luz (2005, p. 39), quando a autora destaca que a produtividade é entendida, hoje, como um “quantum” de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica (“titulação”) do professor/pesquisador.

Esse quantum básico é necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico, incorrendo em consequências negativas para a disseminação da inovação e da originalidade tanto exigidas no meio acadêmico.

Seguindo esta linha de raciocínio, Vogel e Kobashi (2015, p 7) afirmam que:

O taylorismo intelectual e o imperativo do publish or perish, presente nas áreas de exatas e ciências da natureza, têm sido estendidas a todas as áreas. O produtivismo foi uma das consequências malélicas para todas as áreas de avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Ademais, os programas de natureza profissional, ao serem avaliados com base em parâmetros das áreas de ciência básica, nas quais prevalece a publicação de papers, têm reflexos perversos sobre as áreas em que prevalece a aplicação de conhecimentos para a criação de tecnologias. Os impactos do publish or perish têm sido igualmente perniciosos ao avaliar áreas cujos produtos mais característicos e importantes são os livros, para além dos artigos de periódicos. Por fim, questiona-se a periodicidade da avaliação, considerada curta para verificar de forma efetiva os efeitos das mudanças implementadas com o objetivo de adensar as propostas dos programas.

Este dano causado pela primazia da produtividade em detrimento da maturação do conhecimento científico e da recorrência do uso de termos como inovação e profissionalização na pós-graduação vem preocupando os pesquisadores, principalmente das áreas sociais, humanas e sociais aplicadas de tal forma que em 2014 o Grupo de Trabalho do CNPq, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA) elaborou um documento⁷ sobre a política de ciência, tecnologia e inovação para a área.

Este documento procura demonstrar que o deslocamento de um conceito utilizado em determinado campo do saber não pode ser perfeitamente aplicado em outras áreas do conhecimento, haja vista sua estrutura e proposta de execução. É preciso considerar que diante dos patamares atuais do desenvolvimento científico e tecnológico e de fortalecimento democrático, não cabe conceber a inovação, seja

⁷Política De Ciência, Tecnologia e Inovação para as Áreas Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho do CNPq, PO- 360/2014). Disponível em: <http://www.anpur.org.br/ckfinder/userfiles/files/DocumentoGTHSSA25marco15.pdf>, acesso em: 04 Nov. 2016.

em relação a processos seja em relação a produtos, como resultando de apenas um único vetor, disciplina ou área de conhecimento. As inovações, sobretudo aquelas de grande impacto sócio-econômico ou político, resultam de investimentos múltiplos e, em suas dimensões científicas, transdisciplinares.

O GT ainda elenca a importância das CHSSA para a efetivação dos ideais desenvolvimentistas da nação sob dois aspectos: em primeiro lugar no pioneirismo na elaboração, implementação e avaliação de políticas e serviços públicos para o desenvolvimento da educação básica, da cultura científica e da inovação, ações que permitem a salvaguarda de nosso patrimônio acadêmico e científico e contribuem para consolidar políticas públicas em campos como a educação, a segurança e o trabalho, dentre outras. Em segundo lugar, as CHSSA podem exercer o papel de produzir de forma permanente uma crítica às ciências, às tecnologias e às inovações, como função fundamental e necessária do controle social e político sobre os processos e as finalidades do desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneos.

O documento apresenta então cinco eixos estruturantes para uma política de CT&I para as CHSSA, quais sejam Ética, Formação, Financiamento, Publicações e Internacionalização. Deixaremos a análise aprofundada deste rico material para um momento oportuno, mas reiteramos que este movimento é de fundamental importância para reforçar que esta ótica produtivista não atende ao tipo de ciência produzida pelas CHSSA.

De que forma então este modelo de ciência e de produção do conhecimento tido por certas áreas do conhecimento como inadequado, foi implementado pela política de avaliação da CAPES como o modelo a ser seguido? O tópico a seguir procura estabelecer esta relação entre a influência dos organismos internacionais e a formulação de políticas públicas para a pós-graduação no Brasil a partir da década de 1990.

3.3 Banco Mundial: produtor de orientações políticas para o desenvolvimento social de países subdesenvolvidos via educação

Organizações internacionais, dentre estas a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁸ (OCDE), o Banco Mundial⁹, a

⁸ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - com sede em Paris, França, é um organismo composto por 34 países. A Organização foi fundada em 14 de dezembro

Organização Mundial do Comércio¹⁰ (OMC), o Fundo Monetário Internacional¹¹ (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Unesco¹², influenciam, por meio de suas políticas institucionais, indicadores e relatórios específicos, as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior.

De acordo com Afonso (2003, p. 41), estes organismos influenciam as instituições nacionais, incluindo o próprio Estado de tal forma que não se desenvolvem autonomamente, mas sejam modelados no contexto supranacional “pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante”, por meio da disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares. Centraremos nossa análise neste momento sobre o Banco Mundial

O Banco foi criado em 1944, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods, que em 1944 estabeleceu a “nova” ordem econômica pós II Guerra Mundial, e em 1947 passou a ser um organismo especializado da Organização das Nações Unidas (ONU). Seu propósito é prestar assistência financeira e técnica aos países membros com o

de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. Embora não seja membro da OCDE, o Brasil, como *key partner* (parceiro-chave), pode participar de Comitês da Organização e de inúmeras áreas de trabalho. O país tem integrado as atividades patrocinadas pela Organização e por seus órgãos técnicos, sobretudo seminários e reuniões de grupos de trabalho, com a presença de peritos brasileiros de áreas especializadas.

⁹ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

¹⁰ A Organização Mundial do Comércio (OMC) iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1995 e desde então tem atuado como a principal instância para administrar o sistema multilateral de comércio. A organização tem por objetivo estabelecer um marco institucional comum para regular as relações comerciais entre os diversos Membros que a compõem, estabelecer um mecanismo de solução pacífica das controvérsias comerciais, tendo como base os acordos comerciais atualmente em vigor, e criar um ambiente que permita a negociação de novos acordos comerciais entre os Membros. Atualmente, a OMC conta com 160 Membros, sendo o Brasil um dos Membros fundadores.

¹¹ O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma organização internacional que resultou da Conferência de Bretton Woods (1944). Concebida no final da Segunda Guerra Mundial, seus idealizadores tinham por objetivo construir um arcabouço para cooperação que evitasse a repetição das políticas econômicas que levaram à Grande Depressão dos anos 1930 e ao conflito global que se seguiu.

Os objetivos declarados da organização são promover a cooperação econômica internacional, o comércio internacional, o emprego e a estabilidade cambial, inclusive mediante a disponibilização de recursos financeiros para os países membros para ajudar no equilíbrio de suas balanças de pagamentos.

¹² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

objetivo de expandir e consolidar sua concepção de desenvolvimento econômico e social de uma economia de mercado dirigida pelos Estados Unidos da América, que detém 18% do capital votante e a presidência do órgão desde seu nascimento (SGUISSARDI, 2000).

A visão que o Banco Mundial possui sobre a educação em países subdesenvolvidos é bem definida e arremetida nos pressupostos dos países centrais sobre o que é mais adequado para seus próprios interesses. Demandas regionais e sazonais são irrelevantes para a concepção hegemônica de educação na perspectiva destes organismos, por mais que o Banco mundial seja um consultor técnico contratado pelos governos de países em desenvolvimento para a elaboração de estudos e pareceres sobre determinados aspectos do desenvolvimento destes países.

Laus (2012) complementa que nos países em desenvolvimento, tais medidas foram conduzidas pelo Banco Mundial e pelo FMI que, através dos programas de ajustamento estrutural criados para responder à crise da dívida dos anos 1980, impuseram reformas macroeconômicas que condicionaram a organização dos países beneficiários de seus empréstimos.

Borges (2003) demarca que o balanço das políticas de ajuste estrutural implementadas pelo Banco na África subsaariana na década de 1980 aponta para uma reorientação na agenda e no conteúdo das políticas formuladas pelo organismo para os países periféricos em função das transformações conjunturais de escala global e do fracasso daquelas políticas em termos de impulso ao crescimento econômico, à estabilização política e à redução da pobreza.

Mota Júnior (2016) destaca que a relação entre o Banco Mundial e a educação superior brasileira consolida-se na década de 1990 através de um compartilhamento da concepção de educação e de sociedade entre as elites locais e internacionais. No entanto, o autor afirma que a inserção subordinada do Brasil na globalização neoliberal não pode ser entendida como uma simples imposição externa ou uma mera subordinação passiva, mas como um acordo entre o capital internacional e frações da burguesia nacional.

Vários autores (LEHER, 1998; KRUPPA, 2000; SGUISSARDI, 2000; SIQUEIRA, 2001; LIMA, 2003; CORAGGIO, 2003; DE MARI, 2008; THIENGO, 2013) produziram reflexões acerca das influências do Banco Mundial sobre a reforma da educação superior brasileira nos anos de 1990. Assinalam que é

nessa década que se aprofundam as relações entre este organismo internacional e o governo brasileiro.

No que toca à educação superior, por exemplo, documentos como “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, publicado em 1994 pelo Banco Mundial, e “Estratégia para o Setor Educacional – Documento Estratégico do Banco Mundial: a Educação na América Latina e Caribe”, de 1999, nortearam com notável destaque as políticas do governo Cardoso, pois, de acordo com Mota Júnior (2016), a base teórica destes documentos (a teoria do capital humano) e suas diretrizes centrais (diferenciação institucional, diversificação das fontes de financiamento, estreitamento das parcerias público-privadas, mercantilização do conhecimento) foram adotadas pelo MEC com bastante vigor.

Leher (1999) relaciona o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* com o momento delicado que o ensino superior brasileiro lidava:

O documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, contém as principais orientações para o setor. Situa a crise do ensino superior, num primeiro momento, como resultante da crise fiscal. Porém, ao longo do documento, os propósitos políticos vão sendo explicitados sobrepondo-se, portanto, à questão fiscal. Este documento é paradigmático: constitui-se na matriz das recentes medidas do governo federal. O documento apregoa uma maior diferenciação no ensino superior, demandando a supressão da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, nos termos do Decreto 2306/97 que distingue as instituições de ensino superior universitárias e os centros universitários, um eufemismo para legitimar as universidades exclusivamente de ensino, como poderá acontecer com a criação de universidades por área do conhecimento (como na transformação dos Cefet’s em universidades especializadas) e como já ocorre nas instituições privadas. O Banco indica os instrumentos para a implementação dessa política, enfatizando a importância de redefinir a autonomia universitária em moldes neoliberais, a saber, uma autonomia que signifique o afastamento do Estado da vida da instituição. (LEHER, 1999, p. 28).

Este documento propunha, entre outras coisas, uma maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas; considerava a universidade de pesquisa (neo-humboldtiana) inadequada para os países em desenvolvimento e em seu lugar propunha a adoção da universidade de ensino (sem pesquisa); e ainda recomendava às autoridades que ficassem “atentas aos sinais do mercado”.

Lima (2011) analisa como se operou a inserção do Brasil nesse novo contexto internacional, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A análise dos documentos do BM e das políticas executadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva demonstra que está em curso um intenso processo de reforma neoliberal do Estado e da educação superior no Brasil. Não se trata de uma “imposição” dos organismos internacionais ou da subordinação do Brasil às determinações vindas “de fora”, ainda que o mecanismo das condicionalidades esteja presente nos acordos firmados entre os governos brasileiros e o BM, mas de um “compartilhamento” da concepção de educação como “ensino terciário”. O que se evidencia, na primeira década do século 21, é a estruturação de um tipo de universidade adequada à atual etapa de acumulação do capital, particularmente em um país capitalista dependente como o Brasil. Uma estruturação que transita da privatização direta, passando pelo novo modelo de gestão, introduzido pelo padrão gerencial e coroado com a quebra de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a mercantilização do conhecimento. Um processo que configurou a educação superior como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideocultural de reprodução da concepção burguesa de mundo. (LIMA, 2011, p. 92).

A forma que estes organismos encontram para expandirem sua influência são os documentos elaborados por seus intelectuais, visando impactar direta e indiretamente na formulação de políticas públicas para a educação dos países subdesenvolvidos por meio de uma concepção de educação. Sguissardi (2000, p. 12) é enfático ao relacionar esta concepção com os objetivos das diretrizes e orientações advindas do Banco Mundial:

[...] Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM.

Como a análise discursiva deste trabalho focará a ideia de profissionalização existente no ideário de educação superior do Banco Mundial que por ventura vieram a influenciar a elaboração das políticas públicas para a pós-graduação no Brasil, elencamos alguns destes documentos encontrados na base de dados do BM, selecionados após a busca com os descritores “Ensino

Superior, Educação Superior”, “Pós-graduação“, “*Higher Education*” e “*Graduation Studies*”, delimitando a região de elaboração entre a América Latina e o Brasil, no período de 1990 até 2008. Desta forma, foram encontrados 15 (quinze) documentos, entre livros, *papers* e *documents*, relacionados no quadro abaixo:

Quadro 1: Documentos do Banco Mundial sobre a Pós-graduação no Brasil e América Latina.

TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO	DATA	PÁGINAS
Higher education in Latin America: issues of efficiency and equity	Publication	31/03/1990	168
Private financing of higher education in Latin America and the Caribbean	Working Paper	31/07/1991	*
The economics of higher education in Brazil	Working Paper	31/08/1992	*
Higher education reform in Chile, Brazil, and Venezuela: towards a redefinition of the role of the state	Working Paper	25/11/1992	*
Brazil: Higher Education Reform	Report	06/10/1993	113
Reforming higher education systems: some lessons to guide policy implementation	Working Paper	30/04/1995	19
Institutional and entrepreneurial leadership in the Brazilian science and technology sector: setting a new agenda	Publication	30/06/1996	84
Brazil - Higher Education Improvement Project	Project	08/10/1998	4
Higher education in Brazil: the stakeholders	Paper	31/10/1998	30
Trends in governance and management of higher education	Paper	30/11/1998	23
Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior	Paper	31/12/1998	39

Brazil - Higher education sector study	Report	30/06/2000	75
Higher education in Brazil - challenges and options	Publication	31/03/2002	202
Educacion superior en America Latina: la dimension internacional	Publication	01/06/2005	408
Knowledge and innovation for competitiveness in Brazil	Study	16/04/2008	268

Fonte: Banco Mundial. Disponível em <http://documents.worldbank.org/en/docsearch?>, acesso em 08 de Nov. 2016. Elaborado pelo autor.

Os documentos acima são divididos em Publicação, Artigos de Trabalho, Relatório, Projeto e Estudo. Os documentos marcados com * possuem restrição quanto ao acesso. Os demais estão disponíveis em inglês e alguns em espanhol, sendo que as devidas traduções serão realizadas pelo autor de forma concomitante à análise.

Tendo em vista a cronologia dos documentos elaborados pelo BM, de modo a estabelecer possíveis comparações entre estes e as políticas públicas formuladas para o ensino superior e a pós-graduação no Brasil, elencamos os seguintes documentos oficiais, elaborados em um período compatível com a elaboração dos documentos do BM:

Quadro 2: Documentos oficiais para análise

TÍTULO	DESCRIÇÃO	DATA	PÁGINAS
Portaria Capes nº 80/1998	Enquadramento, Avaliação e Reconhecimento dos Mestrados Profissionais	16/12/1998	02
Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPg 2005/2010	Objetiva expansão do sistema de pós-graduação, aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino	22/01/2007	91

	superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial.		
Portaria MEC nº 17/2009	Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	28/12/2009	05
Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 1	Define novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil	11/08/2011	309
Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 2	Coletânea de textos sobre diversos temas relacionados à pós-graduação	11/08/2011	608

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

3.4 A Análise do Discurso Crítica como ferramenta de análise dos documentos: extrapolando a aparência e destacando a essência

Uma das maiores críticas que as Ciências Humanas e Sociais enfrentam no meio acadêmico em se tratando de pesquisa é o método. Não basta translocar o método das ciências naturais e aplicá-los como um modelo pré-estabelecido para as demais áreas do conhecimento e esperar que os resultados sejam concretos,

claros, precisos e protegidos da influência do pesquisador. O conhecimento produzido pelas Ciências Humanas e Sociais é fruto de uma reflexão árdua e profunda acerca do tema proposto pelo pesquisador. E sua influência termina aqui, na escolha do objeto, do tão questionado método e na interpretação da investigação realizada. Ou deveria (?).

É salutar resgatar neste momento o conceito de teoria e método para Marx (1999, 2011), onde a justaposição a posicionamentos adotados pela Ciência positivista se traduz em uma definição clara de como deve ser analisado um objeto de estudo nas Ciências Humanas e sociais, como destaca Neto (2011, p. 23, 24):

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa [...]. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. Para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Para se produzir conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais não se trata apenas de aplicar técnicas de observação e experimentação utilizadas nas Ciências Naturais. Chauí (2002, p. 271) coloca as principais objeções quanto à cientificidade das ciências humanas: ·

A ciência lida com fatos observáveis, isto é, com seres e acontecimentos que, nas condições especiais de laboratório, são objetos de experimentação. Como observar-experimentar, por exemplo, a consciência humana individual, que seria objeto da psicologia? Ou uma sociedade, objeto da sociologia? Ou uma época passada, objeto da história?

Deste modo, a utilização do método da Análise do Discurso Crítica, elaborado por Fairclough em uma série de obras (1989, 1992, 1995a, 1995b, 2000, 2003) nos possibilita mais do que estabelecer as relações de causa e efeito entre os diversos tipos de documentos elaborados pelo Banco Mundial e as políticas públicas para a pós-graduação no Brasil; nos permite traçar um prognóstico sobre o quadro da pós-graduação a médio e longo prazo. O que diferencia a ADC dos outros tipos de análise do discurso é que desde sua origem ela já se balizava pelos conceitos de ideologia e hegemonia para aprofundar sua análise, partindo do pressuposto que não há ciência neutra.

No capítulo seguinte, destacaremos alguns trechos e léxicos encontrados nos documentos elaborados pelo Banco Mundial que estão direta e indiretamente ligados aos documentos oficiais sobre a pós-graduação brasileira no tocante à inculcação de um novo conceito de profissionalização.

4 CAPÍTULO III

ANÁLISE DISCURSIVA DOS DOCUMENTOS INTEGRANTES DO CORPUS DA PESQUISA

No capítulo anterior foi apresentada uma perspectiva introdutória de como os documentos elaborados pelo Banco Mundial possuem um viés mercadológico mesmo em se tratando de temas que demandam uma visão mais ampla sobre seu processo de constituição e desenvolvimento, como a Educação. Como alguns autores (LEHER, 1999; LAUS, 2004; THIENGO, 2013) já haviam utilizado o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia* (BM, 1998a) para demonstrar como o BM procura transmitir seus ideias de educação, optamos por não tecer mais análises acerca de suas orientações em relação à educação superior e focamos nossa análise nos outros 11 documentos do BM.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira trataremos dos documentos provenientes do Banco Mundial. Em um primeiro levantamento foram encontrados 15 documentos que versavam sobre o ensino superior e a pós-graduação, elaborados entre o período de 1990 e 2008. Quatro documentos possuíam acesso restrito, de acordo com as normas de segurança e proteção de arquivos do Banco Mundial. Foram seguidas todas as instruções obtidas junto ao sítio eletrônico do BM (www.worldbank.org.com) visando à liberação do respectivo acesso, porém não houve retorno do organismo internacional para que a análise fosse feita. Desta forma, serão analisados 11 documentos do BM.

Na segunda parte do capítulo, versaremos sobre os documentos oficiais da esfera federal do governo brasileiro referentes à pós-graduação. Elencamos seis documentos dentre portarias e resoluções, incluindo o Plano Nacional da Pós-graduação 2011/2020, dividido em dois volumes.

De forma a organizar a análise, dividiremos os documentos do BM em três grupos, de acordo com sua intencionalidade comunicativa. Serão os seguintes grupos: Superficiais, Incisivos e Invasivos. Os documentos classificados como Superficiais são aqueles que apenas delineiam orientações e diretrizes básicas e genéricas para a educação superior e à pós-graduação; Incisivos são os documentos que tratam diretamente do ensino superior e da pós-graduação. O terceiro grupo reúne os documentos Invasivos, que são mais diretos em relação à estrutura e organização da pós-graduação.

4.1 Documentos Superficiais

Os documentos denominados *Publication Paper* pelo BM são resultados de pesquisas realizadas em diversos países do mundo por especialistas da respectiva área de estudo. Tais documentos possuem caráter de documentos de discussão sobre determinado tema de interesse do BM, que, por sua vez, replica o estudo e o divulga em suas redes, com a condição de se eximir de quaisquer responsabilidades por erros contidos nos dados expressos no documento. Aqui se encontra a característica superficial destes documentos, devido a esta condição excludente de responsabilidade expressa no início de cada documento.¹³

Os autores destes documentos são funcionários do BM e de seus afiliados ao redor do mundo, como o Banco Latino-Americano e o Escritório Regional Caribenhos e até mesmo da unidade principal do BM em Washington. Por este motivo estes documentos farão parte de nosso escopo de análise, pois mesmo o BM deixando claro que não se responsabiliza pelas opiniões que por ventura venham a apresentar erros nestes documentos, o teor de sua publicação é fruto da ação e reflexão de seus funcionários, logo expressa o interesse do BM nas respectivas temáticas abordadas nos Documentos Superficiais.

Dentre os 11 documentos selecionados para análise, quatro são denominados como *Publication Paper*: Educação superior na América Latina: questões sobre eficiência e equidade (Doc. 1), Liderança institucional e empreendedorismo nos setores de Ciência e Tecnologia brasileiros: estabelecendo uma nova agenda (Doc. 2), Educação Superior no Brasil: desafios e opções (Doc. 3) e Educação Superior na América Latina: dimensão internacional (Doc. 4). Estes documentos foram classificados de acordo com nossa análise como Documentos Superficiais. Passemos à análise lexical e contextual.

¹³ Os Documentos de Discussão apresentam resultados de pesquisas de análise em países que são divulgados para encorajar discussão e comentários dentro da comunidade de desenvolvimento. Para apresentar esses resultados com o menor atraso possível, o manuscrito deste trabalho não foi preparado de acordo com os procedimentos apropriados para os textos impressos formais e o Banco Mundial não aceita nenhuma responsabilidade sobre erros. Algumas fontes citadas neste documento podem ser documentos informais que não estão prontamente disponíveis. Alguns dos relatórios são publicados nesta série com o menor atraso possível para o uso dos governos e das comunidades acadêmica, empresarial e financeira e de desenvolvimento. A tipografia deste documento não foi preparada de acordo com os procedimentos apropriados para os textos impressos formais, eo Banco Mundial não aceita qualquer responsabilidade por erros. Algumas fontes citadas neste documento podem ser documentos informais que não estão prontamente disponíveis. Os pedidos de permissão para reproduzir partes dele devem ser enviados para o Escritório do Editor no endereço mostrado no aviso de direitos autorais. O Banco Mundial encoraja a divulgação de seu trabalho e normalmente dará permissão prontamente e, quando a reprodução for para fins não comerciais, sem pedir uma taxa (BM, 1992).

4.1.1 Educação superior a América Latina: questões sobre eficiência e equidade (Doc. 1)

O Documento 1 foi elaborado em 1990, possui 168 páginas, assinado por Donald R. Winkler, economista sênior da Divisão de Recursos Humanos do Departamento Técnico do BM. Apresenta introdução, seguido de seis capítulos que tratam sobre: I) Eficiência Interna, II) Eficiência Externa, III) Equidade, IV) Finança, V) Pós-graduação e Pesquisa, e VI) Estratégias para aumentar a eficiência e a equidade.

Já no resumo do Doc. 1 fica evidente que o foco será a Eficiência (ou a falta dela) em pesquisa nas universidades da América Latina, especificamente no Brasil. O vocábulo ‘Pesquisa’ é o que mais aparece, 225 (duzentos e vinte e cinco) vezes no Doc. 1, seguido de ‘Receita’ com 144 (cento e quarenta e quatro) aparições, ‘Eficiência’ com 124 (cento e vinte e quatro) ocorrências no decorrer do texto. Em seguida surgem ‘Recursos’ (101 vezes), ‘Finança’ (83 vezes), ‘Equidade’ (44 vezes), ‘Pós-graduação’ (38 vezes) e ‘Profissional’ 10 (dez) vezes, incluindo a expressão “educação profissional” (*professional graduate education*).

Ao opinar que o sistema científico e tecnológico dos países da América Latina é ineficiente interna e externamente, o Doc. 1 aponta a equidade como ferramenta de apoio para a superação da desigualdade em comparação aos países com pesquisas científicas aplicadas. Esta equidade viria ascendendo desde os primeiros níveis educacionais até chegar à pós-graduação. Não adianta, na visão do BM, investir em tecnologia de ponta nas universidades se a educação de base ainda não está solidificada.

Este argumento serve, na verdade, para distanciar ainda mais as universidades da América Latina dos grandes centros de pesquisas dos EUA e da Europa. Para estes centros, o BM possui outra visão, com estratégias definidas para perpetuação de seu nível de alta excelência. São as chamadas Universidades de Classe Mundial¹⁴.

¹⁴ Em suma, as pesquisas aplicadas avançadas, com uso de tecnologia de ponta e emprego de profissionais altamente capacitados, provenientes de várias partes do mundo, tem seu lugar garantido nas Universidades de Classe Mundial, enquanto as demais instituições ao redor do globo devem se preocupar em desenvolver ao máximo suas capacidades de ensino, de modo a corrigir o *gap* entre educação básica e pós-graduação e ao mesmo tempo, fornecer seus melhores profissionais altamente capacitados para atuarem nas Universidades de Classe Mundial, onde encontrarão todo o aporte para desenvolverem suas capacidades. Há até programas de atração

O Doc. 1 ainda é enfático ao afirmar que os recursos existentes para os programas de pós-graduação dos países da América Latina devem ser realocados para os programas que mais possuem inserção na produção de inovação tecnológica. Estes programas podem ser facilmente identificados por uma avaliação que leve em consideração o alto nível de seus professores e alunos, bem como a quantidade e a qualidade de sua produção científica.

Esta situação de realocação de recursos para programas de pós-graduação específicos vem sendo encontrada no Brasil após a CAPES atrelar o financiamento de pesquisas ao desempenho produtivo de cada programa, desempenho este aferido em sua avaliação trienal (agora quadrienal). Como já constatado em nossa pesquisa, os setores da pós-graduação da grande área das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas manifestaram seu descontentamento com esta realocação de recursos, pois, de acordo com o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho do CNPq, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA), o produtivismo acadêmico não é parâmetro para liberação de recursos, bem como o quesito ‘Inovação’ precisa ser revisto no tocante à produção científica desta área, principalmente em se tratando do Mestrado Profissional.

4.1.2 Liderança institucional e empreendedorismo nos setores de Ciência e Tecnologia brasileiros: estabelecendo uma nova agenda (Doc. 2)

O Documento 2 foi elaborado em 1996, possui 84 páginas, divididas em introdução e sete breves capítulos, assinados por dois autores do BM, que tratam sobre: I) Inovação e competitividade, II) Desenvolvimento da ciência no Brasil, III) Avaliação das instituições de ciência e tecnologia e seus sistemas, IV) O papel do Estado na política tecnológica e na ciência, V) Financiamento competitivo, VI) Investimentos eficientes em ciência e tecnologia, e VII) O futuro do PADCT (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

destes profissionais para os países centrais, fato que faz com que a fuga de cérebros de países em desenvolvimento seja estimulada por uma política de atração destes cérebros.

Esta discussão sobre Universidade de Classe Mundial é bem complexa e não nos cabe neste momento expandir mais a análise. Contudo, é válido ressaltar que o BM possui uma visão bem específica para cada tipo de realidade encontrada nos mais diversos países, sempre seguindo sua lógica mercadológica, pois se trata de uma instituição financeira que volta sua atenção para o campo educacional de seus “clientes”.

Em seguida, são apresentados cinco artigos de opinião em anexo, de autorias diversas, dentre elas Membros da OCDE e de outros bancos afiliados ao BM e ainda de instituições de pesquisa como National Science Foundation - NSF - (EUA) e German National Foundation (Alemanha).

O foco do Doc. 2 é a inovação e a competitividade no desenvolvimento da ciência brasileira. O vocábulo inovação aparece 120 (cento e vinte) vezes. O vocábulo competitividade, por sua vez, aparece 43 (quarenta e três) vezes. Já o termo 'Profissional' surge 17 (dezessete) vezes, porém apenas no sentido de reiterar a necessidade que a Ciência seja feita por profissionais, capacitados para tal ato por meio de cursos de pós-graduação.

Temos neste trecho a posição que a inovação ocupa na discussão sobre C & T: posição de destaque. A inovação vai além da Ciência e Tecnologia, ocupando uma posição intermediária entre a C & T e a economia. Ao mesmo tempo, se diferencia da pesquisa. Enquanto esta procura produzir novos conhecimentos, a inovação tem como objetivo desenvolver novos produtos, e nesta perspectiva, esta definição se aproxima das características do empreendedorismo, aliando aplicação de ideias com custos reduzidos. Daí a necessidade de a avaliação de projetos de pesquisa estarem intimamente relacionadas com os custos operacionais, seguindo a ótica econômica que orienta esta definição de inovação.

Já tratamos da mudança de avaliação da pós-graduação no Brasil e seus impactos na configuração dualista da pós-graduação brasileira e trataremos mais à frente da portaria 80/1998 da CAPES, ainda que tenhamos tecido algumas análises no decorrer do trabalho como um todo, todavia é salutar enfatizar, neste momento, esta relação próxima destes três fatores. Como o custo da manutenção de programas de pesquisa que não produzam necessariamente inovação tecnológica é oneroso para o progresso da ciência no país, de acordo com a ótica do BM, o fato de o mestrado profissional não possui bolsas para seus alunos e constitui-se como uma capacitação em serviço, com esta exigência explícita em alguns editais, mostra como esta ótica econômica perpassa a Portaria 80 de 1998 e a Portaria 17 de 2009, onde a busca por inovação tecnológica é contribuição para o mercado é um dos focos dos documentos.

4.1.3 Educação Superior no Brasil: desafio e opções (Doc. 3)

O Documento 3 foi publicado em 2002, mas foi produzido desde 1998, por intermédio do pedido do então ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Possui 202 páginas, dividido em duas partes. A primeira parte, com o título de Educação Superior no Brasil: Características e Desafios contém três seções com os respectivos subtítulos: I) O atual status do sistema, II) Questões econômicas, e III) Estratégias e Recomendações para a Educação Superior no Brasil. A segunda parte do documento possui o título de Anexos e possui seis artigos sobre a educação superior no Brasil, de autoria variada. Também possui 17 (dezesete) tabelas, 12 (doze) gráficos e 4 boxes com artigos de jornais brasileiros sobre o tema e condizentes com a ótica do BM.

O objetivo deste documento é proporcionar aos formuladores de políticas públicas no Brasil uma visão geral de algumas das questões envolvidas na consideração de como acomodar parte da crescente demanda por ensino superior nas universidades federais dentro dos limites dos recursos públicos disponíveis. O argumento básico aqui defendido é que o Brasil deveria ser mais estratégico para abordar essa tarefa do que a maioria dos países, haja vista sua abertura a novas propostas para reformulação da educação superior e da produção de conhecimento nas universidades pelos programas de pós-graduação, uma vez que algumas de suas instituições chegam a produzir pesquisas de alto impacto, mas a grande maioria se caracteriza pela dedicação ao ensino.

Na análise lexical, o vocábulo ‘Custo’ surge 234 (duzentos e trinta e quatro) vezes, ‘Qualidade’ aparece 204 (duzentos e quatro) vezes, ‘Ensino’ aparece 190 (cento e noventa) vezes, ‘Pesquisa’ aparece 140 (cento e quarenta) vezes, ‘Profissional surge 53 (cinquenta e três) vezes. ‘Produtividade’ com 28 (vinte e oito) ocorrências e ‘Inovação’ com 20 (vinte) ocorrências.

4.1.4 Educação superior na América Latina: a dimensão internacional (Doc. 4)

O último documento deste grupo foi publicado originalmente em inglês, também em 2005, com o título: *Higher Education in America Latina: the international dimension*. Porém, a versão disponível para acesso no sítio eletrônico do BM está em espanhol, com tradução de Mayol Ediciones. Possui

onze capítulos, distribuídos em 408 páginas, cada um assinado por um ou mais autores, incluindo autores brasileiros, que abordam os seguintes tópicos sobre internacionalização do ensino superior: I) Um modelo de internacionalização: resposta a novas modalidades e objetivos; II) Desafios regionais e internacionais para a educação superior na América Latina; III) Internacionalização da educação superior na Argentina; IV) no Brasil; V) no Chile; VI) na Colômbia; VII) em Cuba; VIII) no México; IX) no Peru; X) Atores-chave e programas: melhores ligações na região; e XI) Ao estilo Latino-americano: tendências, problemas e direções.

No campo lexical, encontramos o vocábulo ‘Internacionalização’ 853 (oitocentos e cinquenta e três) vezes, ‘Desenvolvimento’ aparece 534 (quinhentos e trinta e quatro) vezes, ‘Pesquisa’ surge em 278 (duzentos e setenta e oito) ocasiões ‘Qualidade’ aparece 204 (duzentos e quatro) vezes, ‘Profissional’ 143 (cento e quarenta e três) vezes e ‘Inovação’ surge 47 (quarenta e sete) vezes.

No tocante à utilização do termo ‘profissional’, o documento possui três tipos de abordagem: a) significado de trabalhador especializado, b) nível de capacitação (assume que na América Latina como um todo existem níveis inferiores ao profissionalismo exigido para qualquer área), c) modalidade de graduação e/ou pós-graduação.

4.2 Documentos Incisivos

Os documentos do BM classificados nesta pesquisa como Incisivos apresentam um caráter de informações reunidas sobre acontecimentos na área educacional dos países da América Latina, em especial no Brasil, e apontam para as possíveis soluções de problemas encontrados de acordo com os padrões do BM. Alguns possuem a classificação do próprio BM como relatórios ou projetos que visam contribuir, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento dos países objetos das análises realizadas. São os seguintes documentos: Reforma da Educação Superior no Brasil (Doc. 5), Reformando o Sistema de Educação Superior: algumas lições para orientar a implementação de políticas (Doc. 6), Brasil - Projeto de Melhoria da Educação Superior (Doc. 7), Brasil - Estudo setorial sobre Educação Superior (Doc. 8). A seguir, a análise contextual e lexical.

4.2.1 Reforma da Educação Superior no Brasil (Doc. 5)

O Documento 5 é um relatório da Divisão de Operações de Recursos Humanos e População, do Primeiro Departamento de Países do Escritório Regional para a América Latina e Caribe, do Banco Mundial. Caracterizado como Documento Oficial, possui divulgação restrita e só pode ser reproduzido com autorização do BM. Publicado em 1993, possui 113 páginas e está dividido em introdução, seguido de cinco capítulos com as seguintes temáticas: I) descrição do sistema de educação superior no Brasil, II) questões sobre a educação superior no Brasil, III) princípios para a reforma da educação superior, IV) reformas propostas para a educação superior e V) Finanças e outras implicações para a reforma.

Na análise lexical, o vocábulo ‘Privado’ aparece 360 (trezentos e sessenta) vezes, ‘Custo’ surge 3017 (trezentos e sete) vezes, ‘Pesquisa’ aparece 145 (cento e quarenta e cinco) vezes, ‘Qualidade’ aparece 140 (cento e quarenta vezes), ‘Eficiência’ surge 47 (quarenta e sete) vezes, ‘Crédito’ aparece 40 (quarenta) vezes, ‘Pós-graduação’ aparece 39 (trinta e nove) vezes, ‘Mercado’ aparece 29 (vinte e nove) vezes, ‘Finanças’ aparece 17 (dezesete) vezes e ‘Inovação’ surge em onze oportunidades.

De acordo com o Doc. 5, cada vez mais, o uso da economia mundial se baseia na capacidade de incorporar novas tecnologias em indústrias alternativas e não no simples aproveitamento de recursos naturais. O aumento da capacidade de produção de conhecimento significa que o desenvolvimento humano a todos os níveis será a fonte fundamental do desenvolvimento econômico.

Partindo do pressuposto que a atuação do Estado no financiamento da pesquisa de alto impacto dentro das universidades é fundamental, mas ineficiente no caso brasileiro, o Doc. 5 indica a utilização de financiamentos advindos da iniciativa privada para suprir esta carência, de modo a diminuir a distância que o país se encontra dos países industrializados.

Seguindo esta ótica neoliberal, o Doc. 5 reafirma seu caráter de orientação para a formulação de políticas públicas que possam vir a contribuir de alguma maneira para que este *gap* entre a produção de conhecimentos e de inovação científica existente no Brasil seja superado, o que leva diretamente à assimilação destas orientações nos objetivos do mestrado profissional dispostos na legislação pertinente.

4.2.2 Reformando o Sistema de Educação Superior: algumas lições para orientar a implementação de políticas (Doc. 6)

Publicado em abril de 1995, o Doc. 6 apresenta introdução, seguida de três capítulos distribuídos em dezenove páginas, com as seguintes temáticas: I) Criando estruturas para implementação de reformas políticas, II) Implementando reformas financeiras, e III) Implementando reformas para melhorar a eficiência.

Reiterando as diretrizes e constatações dos documentos analisados anteriormente nesta pesquisa, o Doc. 6 acrescenta que embora os sistemas de ensino superior estejam em constante mudança, é difícil para os governos reformarem-se. Por isso, o objetivo deste documento é analisar uma grande variedade de experiências de países (Brasil Jordânia, Nigéria, Chile, Vietnã e Hungria) no estabelecimento de mecanismos para coordenar o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior, diversificando o financiamento institucional e aumentando a eficiência dos investimentos públicos.

A análise lexical encontrou as seguintes ocorrências: ‘Privado’ 59 (cinquenta e nove) vezes, ‘Eficiência’ com 37 (Trinta e sete) aparições, ‘Custo’ aparece 36 (trinta e seis) vezes, ‘Pesquisa’ 13 (treze) vezes, ‘Mercado’ e ‘Desenvolvimento’ 17 (dezessete) vezes e ‘Inovação cinco vezes.

4.2.3 Brasil: Projeto de melhoramento da Educação Superior (Doc. 7)

Com a alcunha de ‘projeto’ o Documento 7 trata-se também de um relatório, com a diferença de, além de ser extremamente direto em suas considerações, ter sido um serviço prestado pelo BM em função de um contrato solicitado pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação, gerando um diagnóstico sobre a situação da educação superior do Brasil.

Elaborado em 1998 e tornado público pelo BM em 2000, este documento possui quatro páginas, com suas análises divididas em blocos, abordando os seguintes temas: inequidade do acesso ao ensino superior, ineficiência das instituições públicas e baixa qualidade e relevância do ensino. O nome de ‘projeto’ é devido também ao fato que o BM fez um orçamento para que as observações deste relatório, constante no Doc. 7 fossem aplicadas na prática pelo governo brasileiro. Devido a esta característica, há menções de valores

contratados entre os dois agentes (governo e BM) que se encontram em torno de R\$6.000.000,00.¹⁵

Baseado em seu *know-how*, o BM atesta que, se seguidas as diretrizes do projeto, como aumento de investimentos oriundos da esfera privada, participação dos estudantes no custo dos estudos e aumento do sistema universitário brasileiro, nestes moldes, os objetivos do projeto estarão alcançados.

Na análise lexical, o vocábulo ‘Qualidade’ surge 15 (quinze) vezes, assim como ‘Custos’, ‘Privado’ surge 6 (seis) vezes, ‘Profissional’ surge 4 (quatro) vezes, ‘Eficiência’ aparece 3 (três) vezes, assim como ‘Pesquisa’.

4.2.4 Brasil - Estudo setorial sobre educação superior (Doc. 8)

O Documento 8 foi publicado em 2000, pelo Departamento de Desenvolvimento Humano para a Região da América Latina e Caribe. Possui 75 páginas, divididas em dois volumes. No primeiro volume há três seções que abordam os seguintes temas: o atual status do sistema de educação superior, levando em consideração os alunos, professores, ambiente de aprendizagem, pessoal técnico e empréstimos estudantis, perspectivas e questões econômicas, além de estratégias para a educação superior que visem à melhoria de acesso, qualidade, relevância e eficiência. No segundo volume encontram-se seis anexos, na forma de artigos de opinião de especialistas da área.

O objetivo do Doc. 8 é deixar claro que o atual molde da pesquisa realizada na educação superior não atende aos requisitos para a produção de tecnologia e inovação, sendo necessária uma reforma neste sentido. Percebe-se mais uma vez a insistência do BM em reformar a pós-graduação brasileira. Seria, portanto o mestrado profissional o cumprimento destas orientações? Trabalharemos mais este ponto de vista no decorrer da pesquisa.

Na análise lexical o vocábulo ‘Custo’ surge 120 (cento e vinte) vezes ‘Privado’ aparece 102 (cento e dois) vezes, ‘Qualidade’ aparece 89 (oitenta e nove), ‘Receita’ aparece 40 (quarenta) vezes, ‘Eficiência’ surge 35 (trinta e cinco), vezes, ‘Desenvolvimento’ aparece 20 (vinte) vezes, ‘Profissional’ aparece 14 (quatorze) vezes.

¹⁵ Valores corrigidos de acordo com o índice IGP-M ([Índice Geral de Preços ao Mercado) da Fundação Getúlio Vargas. Valor original constante no documento: R\$1.345. 000,00.

4.3 Documentos Invasivos

O terceiro grupo aloca os documentos com os apontamentos mais enfáticos do BM acerca do ensino superior e da pós-graduação no Brasil. São os seguintes: Higher education in Brazil: the stakeholders (Doc. 9), Trends in governance and management of higher education (Doc. 10), Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior (Doc. 11), Knowledge and innovation for competitiveness in Brazil (Doc. 12).

Foi possível perceber na análise dos documentos anteriores que há o emprego de uma linguagem mercadológica no campo educacional, o que reflete, evidentemente, o viés economicista que o BM possui e tenta transmitir para o campo educacional. Ainda que algumas opiniões expressas nos documentos sejam proferidas por especialistas educacionais, há de se ter em vista o lugar que eles ocupam para disseminar suas ideias. Passemos agora à análise contextual e lexical dos documentos classificados como Invasivos

4.3.1 Educação Superior no Brasil: os agentes envolvidos (Doc. 9)

De autoria de Simon Schartzman, o Documento 9 foi publicado em outubro de 1998 como parte integrante de uma série de oito *papers* elaborados pelo Departamento de Desenvolvimento Humano, do Escritório Regional para a América Latina e Caribe. Possui 30 páginas e aborda os agentes envolvidos na educação superior: professores, legisladores, estudantes, administradores universitários, reguladores federais, pais, sindicatos.

Na análise lexical, a palavra ‘Profissional’ aparece 38 (trinta e oito) vezes, ‘Privado’ aparece 25 (vinte e cinco) vezes, ‘Qualidade’ aparece 20 (vinte) vezes, ‘Custo’ aparece dez vezes, ‘Eficiência’ aparece sete vezes,

Mais uma vez, porém agora de forma mais direta, a ineficiência do modelo de pós-graduação brasileiro é questionada enquanto produtora de conhecimento científico e em relação ao seu potencial criador de tecnologia e inovação.

4.3.2 Tendências na governança e gestão da Educação Superior (Doc. 10)

De autoria de Quentin Thompson, o Documento 10 foi publicado em novembro de 1998 como parte integrante de uma série de oito *papers* elaborados pelo Departamento de Desenvolvimento Humano, do Escritório Regional para a América Latina e Caribe. Possui 23 páginas e procura evidenciar as tendências na educação superior do Brasil em relação à governabilidade e ao gerencialismo do governo.

A análise lexical encontrou os seguintes vocábulos com mais ocorrências: ‘Custo’ 17 (dezesete) vezes, ‘Qualidade’ 12 (doze) vezes, ‘Eficiência’ 9 (nove) vezes, ‘Privado’ 6 (seis) vezes.

Para que as mudanças sugeridas pelo BM em relação ao ensino superior e à pós-graduação (pesquisa) sejam implementadas com sucesso, o Doc. 10 traça uma série de eventos que também precisariam ser alterados para que estas mudanças surtissem o efeito necessário (desejado) na esfera científica. Desde o mercado de trabalho, passando por demandas sociais até como deveria ser a natureza da pesquisa, as orientações do Doc. 10 são enfáticas ao apontar o Estado pela incompetência administrativa das universidades.

O Doc. 10 afirma que quem acessa a educação superior é o trabalhador inserido no mercado de trabalho ou o futuro trabalhador que irá se inserir no mercado de trabalho. Desta forma, ao passar pela formação superior este trabalhador deverá estar preparado para assumir características de “flexibilidade” e “adaptabilidade”, funções chaves para a superação do “sistema tradicional de profissões estáticas” que não demandam alta capacitação (BM, 1998d, p. 8).

Em relação à pesquisa, o Doc. 10 sugere a seguinte alteração em sua natureza quanto ao objeto e quanto à forma:

A mudança na natureza da pesquisa que tem maior impacto nas questões de governança é o crescimento da pesquisa "baseada em questões" - como um complemento à pesquisa mais tradicional "baseada em sujeitos". Tais pesquisas são cada vez mais interdisciplinares, exigindo trabalho através de fronteiras de sujeito (e departamental) dentro de uma instituição (e também cada vez mais através de instituições também). À medida que o conteúdo da pesquisa segue o desenvolvimento das questões, a composição dos grupos de pesquisa muda, cresce, diminui e reagrupa (BM, 1998d, p. 9).

Além de se reconfigurar o tipo de pesquisa desenvolvido nas universidades brasileiras, uma escolha estratégica apontada pelo Doc. 10. se refere à necessidade de se desenvolver pesquisas de ponta em excesso, uma vez que os recursos são escassos. Deve se medir a importância da pesquisa e qual será seu impacto para só então assim decidir pelo seu financiamento. Ademais, este dispêndio com pesquisa pode ser evitado e, desta forma, reforçar o ensino, realocando pessoal e recursos financeiros para esta empreitada.

Desta forma, a pós-graduação possui papel secundário na função que deve ser desempenhada pela universidade brasileira, pois de acordo com o Doc. 10, a ineficiência do Estado em gerir a universidade pública, a inexistência de universidades privadas de excelência, com exceção para algumas PUC's, e a falta de parcerias público-privadas que angariem fundos para financiar pesquisas de ponta, o excesso de pesquisas de base e a dualidade da função da pós-graduação brasileira que se preocupa também com o ensino faz com que a pesquisa tenha que ser deixada de lado em um primeiro momento para que o país avance em outras questões mais básicas.

O fato de o mestrado profissional em Educação reconfigurar esta forma de pesquisa realizada em nível *stricto sensu* e contar com financiamento próprio ou nenhum financiamento nos leva a entender que as diretrizes destes documentos invasivos permearam fortemente os objetivos dos programas analisados no quarto capítulo desta pesquisa, de forma a buscar a inovação e a tecnologia em uma área até então baseada em outra epistemologia científica.

4.3.3 Opções para reformar o financiamento da educação superior (Doc. 11)

De autoria de Jamil Salmi e Gabriela Alcalá, o Documento 11 foi publicado em dezembro de 1998 como parte integrante de uma série de oito *papers* elaborados pelo Departamento de Desenvolvimento Humano, do Escritório Regional para a América Latina e Caribe. Possui 39 páginas e aborda temas como a crise do ensino superior, opções de financiamento, medidas financeiras, medidas não financeiras, o papel do Estado, dentre outros.

A análise lexical encontrou os seguintes vocábulos com mais ocorrências: ‘Custo’ aparece 34 (trinta e quatro) vezes, ‘Reforma’ aparece 31 (trinta e uma) vezes, ‘Privado’ 18 (dezoito vezes), ‘Qualidade’ 16 (dezesesseis) vezes, ‘Pesquisa’ surge 10 (dez) vezes e ‘Eficiência’ 6 (seis) vezes.

Para que a implementação destas reformas se dê efetivamente, todos os setores da sociedade precisam estar alinhados com este ideal para que as resistências sejam quebradas de imediato quando surgirem. Isto evitaria os exemplos de resistência encontrados na China, Bangladesh e Coreia do Sul, em 1989. O documento não especifica o que aconteceu nestes países nesta data, mas deixa claro que tem de ser evitado a todo custo com o risco de as reformas não serem implementadas, como ocorrido no México e Venezuela, em 1992.

Diante deste quadro a reforma do financiamento do ensino superior era uma questão de conscientização política e social (BM, 1998d, p. 35), de forma a evitar esta manifestação contrária por parte de alguns setores envolvidos e que pudessem vir a comprometer o caráter reformativo. A compatibilidade do momento histórico da publicação deste documento com a publicação da Portaria 80/1998 do MEC nos faz apontar que o mestrado profissional pode ter surgido como uma nova alternativa à pesquisa produzida na universidade. Esta hipótese será melhor trabalhada nos próximos capítulos.

4.3.4 Conhecimento e inovação para a competitividade no Brasil

(Doc. 12)

Este documento publicado na forma de um livro tem por objetivo apresentar os dados de um estudo que analisou como o Brasil pode melhorar sua competitividade na economia global, através do incremento da inovação. De autoria do Banco Mundial e co-autoria de Alberto Rodrigues¹⁶ e participação de

¹⁶ Ingressou no Banco Mundial em 1997. Especialista em política educacional e seu impacto na produtividade e na economia, é o novo Diretor do Banco Mundial para a Bolívia, Chile, Equador, Peru e Venezuela. Nesta posição, é responsável pelas parcerias estratégicas do BM com os cinco países da região da América Latina e do Caribe, bem como pelo portfólio de projetos e operações do Banco. Em seu papel anterior, Rodriguez foi Gerente do Setor de Educação para a Europa e Ásia Central, onde foi responsável por supervisionar as atividades educacionais em mais de 30 países daquela região. Liderou os esforços de diálogo político e foi responsável pelos projetos do Banco Mundial no Brasil, Colômbia, República Dominicana, Trinidad e Tobago, Indonésia, Cazaquistão, Lituânia, Eslováquia, Polônia, Bulgária e Bolívia. Participou em questões de reforma educacional em todo o sistema em todos esses países, com ênfase em seus efeitos sobre a competitividade nacional e o crescimento econômico. Graduou-se em Engenharia Industrial pela Pontifícia Universidade Javeriana de Bogotá, Colômbia. Além disso, é mestre em Gestão Educacional e Administração Pública e tem Ph.D. em Política de Educação e Administração da

Carl Dahlman¹⁷ e Jamil Salmi¹⁸, o livro possui 268 páginas, divididas em oito capítulos que abordam os respectivos temas: I) Crescimento do Brasil e sua performance em um contexto mundial, II) Por trás do crescimento lento do Brasil, III) Definindo Inovação, IV) Avaliação da inovação em nível nacional, V) Inovação a nível empresa, VI) Capital humano para inovação e crescimento, VII) Como o Brasil pode promover o crescimento e VII) Da análise para a ação.

O estudo, baseado em trabalho de campo realizado em 2006/2007, constatou que o Brasil não tirou vantagem suficiente dos conhecimentos que podem ser adquiridos do exterior. Destaca ainda que a liderança do governo na gestão das universidades públicas buscou fornecer uma educação de qualidade que visasse à produção de conhecimento e inovação, mas acabou por deixar de lado estratégias de inovação e produção de conhecimentos necessários para o avanço científico da sociedade.

Como “Inovação” o Doc. 12 define, de forma ampla, “tudo aquilo que inclui produtos, processos e novas formas de negócios ou modelos organizacionais”, não se tratando apenas de um “avanço sobre as fronteiras do conhecimento global, mas também do uso e adaptação da tecnologia global em novos contextos”. Com esta definição em mente, o Doc. 12 procura examinar o papel da P & D na criação de novos conhecimentos e também o processo através do qual este novo conhecimento é "comercializado". Como muitos novos

Universidade de Michigan. Fonte: www.worldbank.org/en/about/people/a/alberto-rodriguez, acesso em 18 de jan. 2017.

¹⁷ Carl Dahlman é Chefe da Divisão Temática e Chefe de Pesquisa de Desenvolvimento Global no Centro de Desenvolvimento da OCDE. É responsável pela publicação anual *Perspectives on Global Development*, e responsável por garantir a qualidade dos outros produtos de investigação da Divisão. Colabora na formulação das mensagens políticas do Centro e na gestão dos processos de diálogo com vista a maximizar o impacto da política da OCDE e o valor acrescentado. Ingressou na OCDE em setembro de 2013, vindo da Universidade de Georgetown, onde foi professor associado na Escola de Serviço Estrangeiro de 2005 a 2013. Antes disso, ele passou 25 anos no Banco Mundial em várias posições gerenciais de pesquisa e políticas. Representante Residente no México (1994-1997), Diretor de Pessoal do Relatório de Desenvolvimento Mundial 1998/1999 - Conhecimentos para o Desenvolvimento e Gerente e Conselheiro Sênior do Instituto do Banco Mundial (1999-2004). Possui PhD em Economia pela Universidade de Yale. Fonte: www.live.worldbank.org/experts/carl-j-dahlman, acesso em 18 de jan. 2017.

¹⁸ Até recentemente, Jamil Salmi, um economista marroquino da educação, serviu como coordenador do programa de educação terciária do Banco Mundial. Foi o autor principal de uma recente Estratégia de Educação Terciária intitulada "Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education" e mais recentemente foi autor de "O Desafio de Estabelecer Universidades de Classe Mundial". Ao longo dos últimos dezessete anos, prestou aconselhamento político sobre a reforma do ensino superior aos governos de mais de 60 países ao redor do mundo. Também orientou os esforços de planeamento estratégico de várias universidades públicas e privadas. É membro do Conselho Diretivo do Instituto Internacional para o Planeamento da Educação, da Rede Internacional de Assessoria da Fundação de Liderança do Reino Unido para o Ensino Superior e do Comité Editorial da Revista da OCDE de Gestão e Política de Ensino Superior. Fonte: www.worldbank.org/team/jamil-salmi, acesso em 18 de jan. 2017.

conhecimentos tecnológicos são adquiridos no exterior, o Doc. 12 estuda os vários meios pelos quais os conhecimentos estrangeiros podem ser “capturados” e adaptados ao contexto local (BM, 2008, p. 49).

A análise lexical encontrou os seguintes termos: ‘Inovação’ 697 (seiscentos e noventa e sete) vezes, ‘Tecnologia’ 467 (quatrocentos sessenta e sete) vezes, ‘Conhecimento’ com 413 (quatrocentos e treze) vezes, ‘Pesquisa’ aparece 303 (trezentos e três) vezes, ‘Competitividade’ 242 (duzentos e quarenta e duas) vezes, ‘Qualidade’ aparece 177 (cento e setenta e sete) vezes, ‘Privado’ com 175 (cento e setenta e cinco) ocorrências, ‘Desenvolvimento’ aparece 173 (cento e setenta e três) vezes, ‘Universidade’ aparece 119 (cento e dezenove) vezes, ‘Custo’ aparece 105 (cento e cinco) vezes e ‘Profissional’ com 32 (trinta e duas) ocorrências.

É possível afirmar que este é o documento que mais influenciou na formulação das políticas públicas do governo federal, tanto para a educação superior quanto para a pós-graduação em nível profissional, como veremos na análise dos documentos oficiais na próxima seção deste capítulo

4.4 Documentos oficiais

Na segunda parte deste capítulo será feita a análise discursivo-crítica dos documentos oficiais elaborados pelo governo brasileiro pertinentes à pós-graduação, selecionados de acordo com a proposta de nossa pesquisa, buscando identificar a relação existente entre estes e os documentos elaborados pelo BM no tocante ao ensino superior, especificamente no quesito da profissionalização da pós-graduação via mestrado profissional e seus reflexos nos programas de mestrado profissional em Educação.

Selecionamos para esta análise os seguintes documentos: Portaria Capes nº 80/1998 (Doc. 13), Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2005/2010 (Doc. 14), Portaria MEC nº 17/2009 (Doc. 15), Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 1 (Doc. 16) e Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 2 (Doc. 17).

4.4.1 Portaria Capes 80/1998 (Doc. 13)

Após uma série de discussões onde a Capes procurava uma nova proposta para pós-graduação brasileira em nível *stricto sensu*, foi elaborada a portaria Capes número 80 de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Possui caput e sete artigos dispostos ao longo de duas páginas.

O primeiro artigo já evidencia que o MP se submeteria à sistemática de avaliação dos cursos de mesmo nível, ou seja, do mestrado acadêmico. Em seguida no artigo 2º, o Doc. 13 expõe os requisitos e condições para que um curso seja tido como MP:

a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob 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 capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (CAPES, 1998, p.1 e 2).

Para a CAPES, “a principal diferença entre o Mestrado Acadêmico (MA) e o Mestrado Profissional (MP) é o produto, isto é, o resultado almejado”. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam estas de interesse mais (CAPES, 2005, p, 3).

Severino (2006, p. 11) afirma que com a publicação do Doc. 13, começou então uma investida “lenta e gradual com vistas à implementação deste novo modelo de curso de pós-graduação *stricto sensu*”, apresentado como uma forma

eficaz para assegurar a flexibilização da pós-graduação bem como sua maior expansão. Os cursos já existentes que antes eram denominados como “profissionalizante”, agora são tratados como “profissional”, sem que se tenha justificado esta mudança de nomenclatura, conforme aponta Nosella (2005). Com a posse da atual direção da Capes, a proposta foi retomada com renovado vigor passando a ser sua efetiva implementação meta prioritária da Agência.

No bojo destas discussões estava a necessidade de flexibilização da pós-graduação, de modo a sanar a necessidade em se formar profissionais pós-graduados aptos a elaborarem novas técnicas e processos (SEVERINO, 2006). Esta flexibilização possuía ramificações no sentido de tornar este projeto mais plausível dentro da realidade universitária brasileira. Desde a estrutura até a forma como a dissertação seria apresentada estariam sujeitas a esta maleabilidade. De acordo com o artigo 2º, o trabalho final poderia ser apresentado na forma de projetos, análise de casos, *performance*, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, dentre outras maneiras.

De acordo com Severino (2006, p. 12) havia realmente uma necessidade de flexibilização da pós-graduação *stricto sensu*, porém no sentido pedagógico no caráter da pesquisa e não na forma como a pós-graduação brasileira havia se consolidado em meio à inexistência de uma tradição em pesquisa no Brasil:

A flexibilização deveria ser feita no âmbito de uma revisão da pedagogia da pesquisa, sem sacrificar o essencial que é a efetiva iniciação à pesquisa e não perdendo de vista o risco de interpretações interesseiras e enviesadas por parte de instituições sem projetos culturais muito claros. Esse enviesamento já vem ocorrendo em algumas universidades particulares que estão oferecendo cursos dessa natureza, à revelia até mesmo dos critérios contidos na referida Portaria. Também creio que têm reconhecimento geral a necessidade e a relevância das iniciativas educacionais para o atendimento específico da demanda de atualização e aprimoramento técnicos dos profissionais das diversas áreas do conhecimento, o que é também de responsabilidade das instituições universitárias. O problema é que ocorre uma grande ambiguidade quando se fala de pós-graduação em sua relação com a profissionalização. Pós-graduação tem um óbvio sentido como sequência temporal. Mas substantivamente é preciso delimitar melhor seus significados.

É possível perceber que a preocupação com a finalidade e os objetivos do mestrado profissional vai além das delimitações firmadas no Doc. 13, trazendo à baila a questão sobre quais interesses motivaram sua publicação. Como bem

ressalta Evangelista (2002), é necessário que consigamos extrair dos documentos mais do que eles têm a nos relatar objetivamente, ou seja, é preciso compreender as entrelinhas que envolvem a atmosfera deste documento, de sua criação aos seus impactos. Será possível visualizar estas características ocultas após a triangulação via ADC entre os documentos do BM, os documentos oficiais e as definições dos mestrandos profissionais em Educação no próximo capítulo.

A análise lexical encontrou os seguintes termos com mais ocorrências: ‘Profissional’ 14 (catorze) vezes, ‘Produção’ 3 (três) vezes, ‘Pesquisa’ 3 (três) vezes. Apesar de a palavra ‘Custo’ não aparecer nestes termos, o conceito de financiamento sobre os mestrandos profissionais é evidenciado no artigo 6º quando o Doc. 13 pontua que os “cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o autofinanciamento” sendo que este aspecto deve ser “explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades” (CAPES, 1998, p. 2). Esta orientação está em consonância com vários documentos elaborados pelo BM e analisados anteriormente nesta pesquisa (Doc. 2, Doc. 3, Doc. 6, Doc. 7, Doc. 8, Doc. 10 e Doc. 12). A necessidade de se revisar a forma como os custos são gerenciados pelo governo brasileiro repercutiu diretamente na forma como o sistema de financiamento dos mestrandos profissionais se configurou no Doc. 13. Em alguns editais destes programas, a exigência para que o aluno esteja inserido no mercado formal de trabalho é situação *sine qua non* para que sua matrícula seja efetivada, haja vista que a maior parte dos cursos de MP não possuem bolsas provenientes de instituições de fomento à pesquisa. É a chamada “qualificação em serviço”.

4.4.2 Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2005/2010 (Doc. 14)

Os planos nacionais de pós-graduação - 2005/2010 e 2011/2020 - integram o *corpus* de análise desta pesquisa em função de seu caráter único de traçar metas e objetivos sobre a pós-graduação brasileira. Pretende-se com isto analisar as possíveis diferenças e aproximações existentes entre eles, tendo a perspectiva da profissionalização como tema balizador da análise, uma vez que estes documentos são tão complexos do ponto de vista contextual, histórico e estrutural que demandam análises mais aprofundadas (principalmente no PNPG 2011/2020 que se divide em dois volumes), o que não se configura nos objetivos deste trabalho.

Desta forma, será realizada uma abordagem mais próxima da perspectiva linguística dos vocábulos encontrados nestes dois documentos e de qual é o viés que existe em relação à profissionalização da pós-graduação *stricto sensu*, em específico, o Mestrado Profissional em Educação. Por uma questão de ordem cronológica, o primeiro documento analisado é o Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2005/2010, doravante denominado Doc. 14.

Dividido em introdução e quatro capítulos, o primeiro mais extenso que os demais, o Doc. 14 possui 91 páginas e aborda as seguintes temáticas: situação atual da pós-graduação e diretrizes gerais, onde é feita uma síntese dos PNPG's anteriores; cenários de crescimento da pós-graduação, dividido em cenários encontrados para os doutores, mestres e a evolução do número de docentes da pós-graduação; metas e orçamento, onde se procura estabelecer critérios para a redução de assimetrias encontradas no financiamento da pós-graduação como um todo. Em seguida é apresentado um tópico sobre as conclusões do documento, onde a CAPES, por meio de sua comissão formuladora do documento¹⁹, reconhece o caráter dualista da pós-graduação e apresenta outros pontos:

A conclusão geral é que a política de pós-graduação nacional primeiro procurou capacitar os docentes do ensino superior, em seguida se preocupou com o desempenho e a qualidade do sistema, e, depois, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa nas universidades procurando, por meio de sua institucionalização, o atendimento das prioridades nacionais. Ressalte-se que sempre esteve presente a preocupação com as assimetrias e desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação. [...] A conclusão principal é que o sistema cresceu nos seus vários aspectos: número de cursos, número de alunos, matriculados e titulados, em todas as regiões e em todas as grandes áreas do conhecimento. O número de bolsas disponibilizado pelas agências federais também cresceu, mas em ritmo mais lento. Entretanto, os desequilíbrios regionais ainda estão presentes e em comparação com outros países o nosso sistema ainda é pequeno. [...] Os doutores foram preponderantemente absorvidos pelas universidades, enquanto os mestres atuam em diversos ramos de atividade, sendo que

¹⁹ Francisco César de Sá Barreto – Conselho Superior da CAPES Presidente da Comissão PNPG · Carlos Benedito Martins – Indicado pela Diretoria Executiva da CAPES · Carlos Roberto Jamil Cury – Representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CPNq · Emídio Cantídio de Oliveira Filho – Conselho Superior da CAPES · Glaci Theresinha Zancan – Representante da Comunidade Acadêmica · José Ricardo Bergmann – Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições Brasileiras – FOPROP · Luciano Rezende Moreira – Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduandos · Ricardo Gattass – Representante da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP · Ricardo Sebastião Lourenço – Indicado pela Diretoria Executiva da CAPES · Sandoval Carneiro Júnior – Conselho Técnico-Científico e Conselho Superior da CAPES. Maria de Amorim Coury Assessora da Presidência da CAPES

um terço deles nas universidades. [...] O crescimento do corpo docente da pós-graduação, necessário para a manutenção e ampliação conforme as demandas do PNPG, exigirá recursos adicionais equivalentes ao orçamento de bolsas e fomento. Conclui-se que, alcançadas as metas propostas por esse cenário, o Brasil atingirá, em 2010, o número de doutores por 100 mil habitantes equivalente ao nível alcançado pela Coréia em 1985. Em síntese, o sistema nacional de pós-graduação, enquanto eixo estratégico do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país, deve procurar atender às necessidades nacionais e regionais e continuar contando com políticas públicas que o façam crescer com qualidade e relevância (CAPES, 2005, p.89-90).

Esta conclusão pode ser dividida em três partes: uma conclusão geral, outra principal e um prognóstico de como deveria ser a pós-graduação a partir deste plano. Ainda há a constatação que as universidades acabam por absorver os doutores, enquanto os mestres atuam em áreas diversificadas.

Em relação ao mestrado profissional, o Doc. 14 não se atém a características essenciais e questões particulares. Sua abordagem consiste apenas no sentido de evidenciar que a flexibilização necessária e emergente na pós-graduação brasileira conseguira atender às demandas empresariais e sociais via mestrado profissional, haja vista que no Parecer Sucupira de 1977 já havia a menção do caráter profissional que a pós-graduação deveria atender. Uma vez que no doutorado são realizadas pesquisas mais aprofundadas e teóricas, o mestrado teria por função assumir este caráter profissional.

O Doc. 14 reforça a necessidade de se buscar a inovação por meio do MP. Com relação ao setor empresarial o documento afirma que “será importante estimular o Mestrado Profissional em engenharia, especialmente em consórcios com empresas, de forma a estimular a inovação tecnológica” (CAPES, 2005, p. 49). Resta saber qual é o sentido de inovação que a CAPES espera obter com o MP em Educação.

O diagnóstico apresentado ao longo do Doc. 14 indica que a expansão do sistema deve ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. A necessidade de qualificação para os professores do ensino fundamental, médio e técnico exige, de acordo com o Doc. 14, uma reflexão sobre qual seria o melhor caminho a ser seguido para atender a essa demanda.

Naquele momento, o Doc. 14 aventava a possibilidade de estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino. Aqui pode-se inferir a consolidação do elo necessário entre a proposta do MP conseguir ter respaldo no âmbito do mestrado acadêmico da área de Ciências Humanas, em especial a Educação, no tocante à criação do MP em Educação como formação em serviço, sem bolsas, seguindo o preceito de “autofinanciamento” evidenciada no Doc. 13 do *corpus* desta pesquisa.

A análise lexical encontrou os seguintes vocábulos com mais ocorrências: ‘Pós-graduação’ 221 (duzentos e vinte uma) vezes, ‘Pesquisa’ aparece 70 (setenta) vezes, ‘Ensino’ surge 66 (sessenta e seis) vezes, ‘Tecnologia’ aparece 54 vezes, ‘Desenvolvimento’ 45 (quarenta e cinco) vezes, ‘Qualidade’ 34 (trinta e quatro) vezes, ‘Financiamento’ dezoito vezes, ‘Profissional’ onze vezes, ‘Privado’ onze vezes.

4.4.3 Portaria MEC nº 17/2009 (Doc. 15)

A Portaria Normativa nº17 de 28 de dezembro de 2009 dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Contém cinco páginas e possui 14 artigos, introduzidos por uma série de considerações. Estas considerações iniciais abordam a necessidade de se normatizar os cursos de mestrados profissionais já existentes e delimitar o espectro de ação dos cursos que ainda viriam a existir, como por exemplo, o Mestrado Profissional em Educação.

Tais considerações possuem caráter de busca de legitimação por parte da CAPES em demonstrar a necessidade de uma abertura da pós-graduação, em sentido *stricto sensu*, para atender à demanda do mercado por profissionais altamente qualificados. De oito pontos abordados, quatro iniciam-se pela palavra ‘necessidade’:

CONSIDERANDO a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; 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 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 (BRASIL, 2009, p. 1).

Esta ênfase em introduzir as normatizações do documento em uma atmosfera de mudanças significativas também denota quais são as bases para o pensamento originador desta portaria. Ainda que tenha sido assinada pelo então ministro Fernando Haddad, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), o aspecto neoliberal está presente no discurso deste documento, comprovando que as orientações emitidas pelo BM em relação ao ensino superior no Brasil e, principalmente, à pós-graduação no tocante à pesquisa e produção de conhecimentos, surtiram efeito ao evidenciar os cursos de mestrado profissional como nova forma de oferta da pós-graduação *stricto sensu*.

A necessidade de mudança na pós-graduação brasileira para que esta conseguisse auxiliar no desenvolvimento do Brasil, seja na colocação indireta de Severino (2006) ou nas orientações enfáticas do BM, se mostrava cada vez mais urgente diante das transformações ocorridas na sociedade após a metade do século XX. Com o avanço rápido da tecnologia e com as novas possibilidades de comunicação em tempo real, as parcerias em pesquisa científica se apresentaram de uma outra forma como até então acontecia. Avançados centros de pesquisa conseguiam difundir seus experimentos mais rapidamente e ao um número maior de interessados, o que levou ao maior interesse do mercado em absorver (ou ignorar) estas novas tecnologias e, em contrapartida, colocar situações práticas do dia a dia onde o ônus da solução recairia sobre os centros de pesquisa, que, por sua vez, deveriam conseguir responder à altura, visando à redução dos custos de produção para que a inovação proposta fosse atraente e rentável do ponto de vista de sua fabricação e utilização.²⁰

²⁰ Um exemplo dessa situação pode ser evidenciado na criação dos veículos elétricos. Em um primeiro momento, seu alto custo de produção e manutenção não justificava sua inovação tecnológica. Por mais que este tipo de veículo propiciasse um nível extremamente pequeno de poluição, e em alguns casos, nível zero de emissão de poluentes, o mercado não quis assumir o custo da mudança de infraestrutura adequada para dar o suporte necessário para que esta tecnologia pudesse se expandir. Outra situação encontrada é a falta de profissionais qualificados para efetuarem as devidas manutenções que veículos com esta tecnologia demandariam, como a troca das células das baterias, desenvolvimento de sistemas de diagnóstico de falhas e outras

Isto justificaria, em certo grau de comparação, a necessidade de se qualificar a mão de obra profissionalmente dentro das instituições de pesquisa. Este ambiente inovador por natureza seria o lócus ideal para que se desenvolvessem inovação e tecnologia a um nível de custo mercadologicamente aceitável. Eis as possibilidades que os mestrados profissionais criam, segundo o Doc. 15:

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (BRASIL, 2009, p. 2).

Estas possibilidades que o mestrado profissional cria não se enquadram nos propósitos das pesquisas realizadas no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas, conforme documento elaborado pelo Grupo de Trabalho do CNPq, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA) sobre a política de ciência, tecnologia e inovação para a área. Contudo, esta modalidade de pós-graduação chegou a esta área, sendo o primeiro programa de pós-graduação profissional em Educação criado em 2009.

Esta incompatibilidade de objetivos e funções fica mais clara quando analisamos os objetivos do MP expressos no Doc. 15:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de

situações que poderiam vir a acontecer. Esta tecnologia ainda não implacou devido a uma série de fatores, mas principalmente por dois motivos: a justificativa do mercado em afirmar que, de certa forma, os trabalhadores não são qualificados em um nível onde se possa produzir determinado tipo de pesquisa e criação de novos produtos dentro das próprias empresas de modo a conseguir absorver este tipo de tecnologia e implementá-la adequadamente. E um outro motivo um pouco obscuro mas pertinente é a questão do boicote a esta tecnologia por parte da indústria petrolífera, que veria seus lucros diminuírem em função da ascensão de uma tecnologia mais limpa do ponto de vista dos danos ao meio ambiente.

procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico.

A incompatibilidade de estrutura lexical já indica que a proposta do MP não possui vínculos com a realidade encontrada na Educação como um todo. Palavras e expressões como ‘prática avançada e transformadora de procedimentos’, ‘aplicação de processos de inovação apropriados’, ‘agregar competitividade’, ‘aumentar a produtividade de empresas’ se mostram muito próximas dos ideais economicistas de educação expressos pelos documentos elaborados pelos organismos internacionais, sendo o BM seu principal articulador, como retratado nesta pesquisa. Estes vocábulos estão longe da realidade encontrada no universo da pesquisa em Educação desenvolvida nos programas de mestrado acadêmico existentes no Brasil. A realidade da educação brasileira e os desafios que ela nos coloca não pode ser reduzida aos caprichos idealistas e materialistas da busca incessante pelo lucro, pela redução de custos e pela expropriação de bens materiais e intelectuais que o neoliberalismo aplica na sociedade atual.

Seguindo a linha de raciocínio implantada pelo BM, o Doc. 15, em seu 11º artigo, deixa claro que o quesito ‘custo’ foi elaborado de acordo com as orientações dos documentos analisados anteriormente. Exceto em áreas excepcionalmente priorizadas, ainda que não definidas pelo Doc. 15, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES.

4.4.4 Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 1 (Doc. 16)

Composto por introdução mais treze capítulos, o Plano Nacional de Pós-graduação PNPG 2011-2020, foi editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

O Doc. 16 procura abordar em suas temáticas os temas mais pertinentes à pós-graduação brasileira de modo a fazer uma projeção de seus objetivos para os próximos 10 anos desde sua publicação. Partindo da elaboração dos planos anteriores (capítulo 1), passando por um diagnóstico da pós-graduação (capítulo 3) e abordando a educação básica (capítulo 8), o Doc. 16 conclui sua proposta tratando sobre o financiamento e parcerias da pós-graduação (capítulos 12 e 13). Devido à sua importância contextual e ao seu extenso tamanho (309 páginas no primeiro volume e 608 páginas no segundo volume) decidimos analisar apenas a parte relativa aos mestrados profissionais, uma vez que tais documentos são suscetíveis a análises mais pormenorizadas de modo a ser possível uma abordagem mais completa, o que não está proposto em nossos objetivos.

A primeira menção ao MP no Doc. 16 surge já na introdução, onde a equipe responsável pela elaboração do primeiro volume traça um retrospecto histórico-contextual sobre os planos anteriores e identificam que no plano 2005/2010 a preocupação com a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado se consolida no plano atual.

Posteriormente, no quarto capítulo intitulado “Projeções de Crescimento da Pós-graduação Brasileira” o Doc. 16 procura projetar uma taxa de crescimento dos cursos de pós-graduação (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional) baseado no crescimento linear apresentado nos anos anteriores. Em função da baixa disponibilidade de dados a serem analisados, o Doc. 16 reforça que as previsões serão feitas para um prazo de apenas 3 anos, já que os

pressupostos epistemológicos utilizados pela equipe possibilitam um prazo maior, porém atrelado a uma base de dados também maior²¹.

Nesta projeção, o Doc. 16 aponta que o MP apresenta tendência a crescer 35% nos 3 anos seguintes (2011, 2012 e 2013). Conforme o gráfico 1 desta pesquisa, podemos observar que a previsão do Doc. 16 errou em quase 60 pontos percentuais, já que o crescimento do MP no período foi de 94,7%. Porém, se aplicarmos esta projeção para os anos seguintes, 2014, 2015 e 2016, o crescimento foi de 201%, fugindo de qualquer margem razoavelmente aceitável de erro. Isto mostra que nem a CAPES esperava um crescimento deste porte.

No capítulo 5 do Doc. 16 denominado “Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira” encontra-se uma constatação da função do MP na visão dos elaboradores do documento. Ao relatar que a situação da chamada pós-graduação *stricto sensu*, de natureza acadêmica, voltada para a formação de professores e pesquisadores, com o “doutorado no topo e o mestrado na base”, possui um sistema dinâmico e flexível de avaliação, de forma a conseguir lidar com o “conservadorismo e a inércia comuns à grandes instituições públicas e corporações privadas”, e ao passo que a pós-graduação *lato sensu* “correu paralelamente à *stricto sensu*, fora do sistema da CAPES, com números mais expressivos, porém sem “crivo de qualidade”, o mestrado profissional foi “patrocinado pela CAPES como uma iniciativa com o potencial de mudar significativamente a situação, o perfil e a natureza do mestrado” (CAPES, 2010, p. 126).

O Doc. 16 ainda deixa transparecer que esta mudança impactante na configuração da pós-graduação *stricto sensu* não será a única. O documento faz uma referência ao “doutorado direto” como próximo nível a ser alterado, pois ainda que o sistema de avaliação apresente uma alta taxa de êxito em sua funcionalidade, tal sistema não consegue avaliar adequadamente programas de

²¹ O método de alisamento exponencial será aplicado às séries de número de cursos de pós-graduação, número de discentes e docentes na pós-graduação, número de docentes no ensino superior e ao número de bolsas concedidas pela CAPES e CNPq, de acordo com dados disponibilizados pelas instituições. Em qualquer análise estatística, a preocupação principal é encontrar o modelo mais adequado para os dados disponíveis. O número de observações é, em geral, pequeno para as séries consideradas (a maioria possui em torno de 23 observações). Esse fato limita o leque de modelos a serem utilizados, assim como dificulta a identificação do melhor ajuste. Isso implica piores previsões, principalmente para o longo prazo, com intervalos de grande amplitude. Apesar dessas limitações, este trabalho se propõe a encontrar o melhor modelo para cada uma das séries em estudo. Os métodos de alisamento exponencial serão escolhidos de acordo com o comportamento da série. Para séries que não apresentam tendência, será utilizado o alisamento simples; e, para séries com tendência, o alisamento duplo (CAPES, 2010, p. 82).

pós-graduação *stricto sensu* de áreas mais tecnológicas e, por conseguinte, não se mostra o sistema de avaliação ideal para o mestrado profissional:

Posicionado entre as especializações *lato sensu* e o mestrado e o doutorado acadêmicos, o mestrado e o doutorado acadêmicos *stricto sensu*, o mestrado profissional mostra que alguma coisa mais profunda está a acontecer no sistema de pós-graduação, levando à sua complexificação e à necessidade de ajustes, inclusive no sistema de avaliação. No próximo decênio, a implantação de doutorados diretos em áreas básicas e No próximo decênio, a implantação de doutorados diretos em áreas básicas e tecnológicas poderá ser incentivada, uma vez que possibilita a absorção, pelos setores acadêmico e extra-acadêmico, de profissionais de alto nível, em idade muito mais favorável à atividade de criação de conhecimento; além de ter, socialmente e economicamente, um custo mais adequado (CAPES, 2010, p. 127).

Por mais que o título fornecido pelo MP habilite tanto para a docência no ensino superior quanto para o ingresso no doutorado, o Doc. 16 reitera que este nível de pós-graduação *stricto sensu* encontra-se em uma posição intermediária entre o mestrado acadêmico e a pós-graduação *lato sensu*.

Ainda no capítulo que trata sobre a avaliação, o Doc. 16 especifica que no momento em que é feito o pedido para implantação do curso de mestrado, caberá à avaliação decidir se ele se enquadra como acadêmico ou profissional. Percebe-se que esta estratégia possui como um de seus propósitos evitar, já de início, quaisquer tentativas de se ludibriar o sistema a fim de angariar recursos que não estão previstos nos editais de mestrado profissional. Por mais que um mestrado profissional se assemelhe a um acadêmico em virtude de uma série de fatores como histórico da instituição, por exemplo, se ele se enquadra na categoria de profissional, de acordo com a Portaria 80/1998 e 17/2009, não será admitido como acadêmico.

A última menção ao mestrado profissional no Doc. 16 se encontra no capítulo conclusivo e vem reforçar os objetivos da pós-graduação para o próximo decênio a partir da publicação do PNPG 2011/2020. Está entre as diretrizes específicas do documento:

[...] apoio à difusão de modalidades de pós-graduação em educação profissional, considerando critérios de equalização de ofertas nos diferentes pólos de desenvolvimento do país: com este propósito, deverão ser incentivados a criação e o desenvolvimento de programas profissionais para formar especialistas, mestres e doutores que respondam às

necessidades de desenvolver competências, mestres e doutores que respondam às necessidades de desenvolver competências profissionais requeridas (CAPES, 2010, p. 301).

Aqui cabe o questionamento: desenvolver competências profissionais requeridas por quem? Pela profissão ou pelo mercado? Desenvolver tais competências em um curso esvaziado de teoria e voltado incessantemente à prática? Pois ao deixar a pesquisa de lado para se ater à resolução de problemas da prática, de acordo com as orientações dos documentos do BM, corre-se um sério risco em se abdicar da formação teórica, reflexiva e intelectual em função da adoção de uma prática que apenas replique o conhecimento produzido em grandes centros de pesquisa estrangeiros, como pode ser visto no documento ‘The Challenge of Establishing World-Class Universities’, de autoria do BM²².

A análise lexical do Doc. 16 encontrou os seguintes termos com mais ocorrências: ‘ Pós-graduação’ 992 (novecentos e sessenta e duas) vezes, ‘Pesquisa’ 669 (seiscentos e sessenta e nove) vezes, ‘Desenvolvimento’ com 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) vezes, ‘Conhecimento’ com 318 (trezentos e dezoito) vezes, ‘Tecnologia’ 262 (duzentos e sessenta e duas) vezes, ‘Qualidade’ 212 (duzentos e doze) vezes, ‘Universidade’ com 175 (cento e setenta e cinco) vezes, ‘Inovação’ 154 (cento e cinquenta e quatro) vezes, ‘Profissional’ 98 (noventa e oito) vezes, ‘Financiamento’ 68 (sessenta e oito) vezes, ‘Privado’ 62 (sessenta e duas) vezes, ‘Custo’ 52 (cinquenta e duas) vezes e ‘Competitividade’ 51 (cinquenta e uma) vezes.

4.4.5 Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 Vol. 2 (Doc. 17)

O segundo volume do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011/2020 apresenta uma coletânea de textos de alguns pesquisadores convidados pela comissão responsável pela elaboração do PNPG. Os textos foram organizados em ordem alfabética, pelo tema do artigo elaborado, e as opiniões e recomendações dos autores são de sua responsabilidade. Ao todo são 20 (vinte) textos no decorrer das 608 páginas do documento.

²² The Challenge of Establishing World-Class Universities , World Bank, 2009. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>.

Na análise lexical foram encontrados os seguintes termos com mais ocorrências: ‘Pesquisa’ 163 (cento e sessenta e três) vezes, ‘Pós-graduação’ 99 (noventa e nove) vezes, ‘Profissional’ 45 (quarenta e cinco) vezes e ‘Universidade’ 42 (quarenta e duas) vezes.

O fato de o Doc. 17 ser uma produção que buscou demonstrar, por meio dos textos de autores convidados pela comissão organizadora, quais as tendências em cada área avaliada de ensino e pesquisa e atribuir aos seus autores a responsabilidade pelos pensamentos expressados não nos permite relacionar diretamente este ideário ao governo brasileiro ou aos órgãos competentes. Contudo, já que a escolha destes autores se deu a partir do convite da comissão da CAPES responsável pela elaboração do PNPG 2011/2020, é possível afirmar que mesmo que indiretamente, tais textos refletem em certo grau de magnitude quais as projeções que a comissão organizadora faz em relação ao mestrado profissional.

O texto sobre o mestrado profissional constante no Doc. 17 foi elaborado por Tania Fischer (UFBA), na condição de vice-presidente do Fórum de Mestrados Profissionais, com a contribuição de professores componentes do Diretório do Fórum Nacional de Mestrados Profissionais. Com o título de “Proposições sobre a Educação Profissional em Nível de Pós-graduação para o PNPG 2011-2020” a autora traça um histórico da educação profissional no Brasil desde seu nível básico até a pós-graduação, argumentando sobre a transição do estigma de “ensino para pobres” (p. 262) até seu reconhecimento como “política de Estado” (p. 267).

A autora também defende que o surgimento do mestrado profissional, apesar de não causar uma ruptura na estrutura da pós-graduação *stricto sensu*, indica que a partir de agora haverá uma segunda via possível, sendo o doutorado profissional uma forma de oferecer uma continuação dos resultados obtidos com o mestrado profissional:

Nesta perspectiva, os cursos profissionais, o mestrado profissional e o futuro doutorado profissional serão ressignificados como componentes das políticas e estratégias de educação profissional e articulados em um eixo de formação simétrico ao eixo acadêmico [...] Os cursos de especialização que devem ser revistos são uma modalidade de ensino comum aos dois eixos, podendo ser um espaço de experimentos pedagógicos presenciais, virtuais ou bimodais, bem como incorporado ao mundo do trabalho. Os mestrados profissionais

e acadêmicos mantêm suas características formadoras de profissionais para a academia e mundos do trabalho, com terminalidades e intersecções possíveis entre o fazer acadêmico e o fazer em outras profissões. A modalidade que ainda não existe é o doutorado profissional, que deve merecer um apoio especial, estimulando-se a criação de cursos com desenho inovador que preserve as características essenciais de um doutorado, mas que incorpore a prática como elemento estruturante das teorias. O doutorado profissional será um novo desafio para a academia, pois a formação de profissionais neste nível é um indicador de que há uma forte aderência entre o que se espera de profissionais que estarão lidando estrategicamente com o desenvolvimento brasileiro e o que a Universidade pode contribuir para a formação destes (FISCHER, 2010, p. 267/268).

Por mais que não haja nenhuma menção específica em relação ao mestrado profissional em Educação (devido ao surgimento deste se dar praticamente ao mesmo tempo da elaboração do Doc. 17), é possível perceber que esta não é uma área priorizada seja pela proposta ou pelo pensamento expresso no texto referente à educação profissional.

Desta forma, precisamos entender como os mestrados profissionais em Educação se colocam para atender, ao mesmo tempo, a estes pressupostos encontrados na legislação concernente ao tema e às demandas inerentes ao campo de pesquisas educacionais. No próximo capítulo trataremos desta faceta ao analisarmos as propostas dos programas de Mestrado Profissional em Educação

5 CAPÍTULO 4

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: VISÃO PANORÂMICA A PARTIR DOS OBJETIVOS DOS PROGRAMAS

O Mestrado Profissional em Educação surge em 2009, com a aprovação do curso de Gestão e Avaliação em Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, e possui hoje 35 programas cadastrados na CAPES. Em função de sua recente criação, sendo o penúltimo programa a surgir nesta modalidade, precedendo a criação do mestrado profissional em Letras, trataremos neste capítulo da análise dos objetivos dos programas de mestrado profissional em Educação cadastrados na Plataforma Sucupira.

Este cadastro é obrigatório quando da submissão da proposta para avaliação da CAPES e possibilita entender quais os parâmetros que balizaram a criação dos mestrados profissionais em Educação por duas óticas distintas: primeiramente em que grau de consonância estas propostas se encontram com a legislação pertinente no tocante à inovação tecnológica e, em segundo lugar, como as especificidades de cada programa e sua possível relação com a tradição de um programa acadêmico originador foram levadas em consideração.

Desta forma, o presente capítulo está dividido em duas partes: na primeira parte será feita uma abordagem geral da distribuição geográfica dos cursos de mestrado profissional em Educação, bem como da avaliação de seu desempenho aferido pela CAPES no triênio 2010-2011-2012, realizada em 2013. Ainda nesta primeira parte, serão classificados os cursos de mestrado profissional em Educação de acordo com sua natureza jurídica em público ou privado. Na segunda parte do capítulo, proceder-se-á análise dos objetivos dos programas de mestrado profissional em Educação submetidos para avaliação da CAPES para efetivar seu devido funcionamento. Estes objetivos encontram-se disponíveis no Portal Sucupira, fonte para análise dos dados deste capítulo.

5.1 Apresentação dos 35 programas de Mestrado Profissional em Educação no Brasil: localização, avaliação e natureza administrativa.

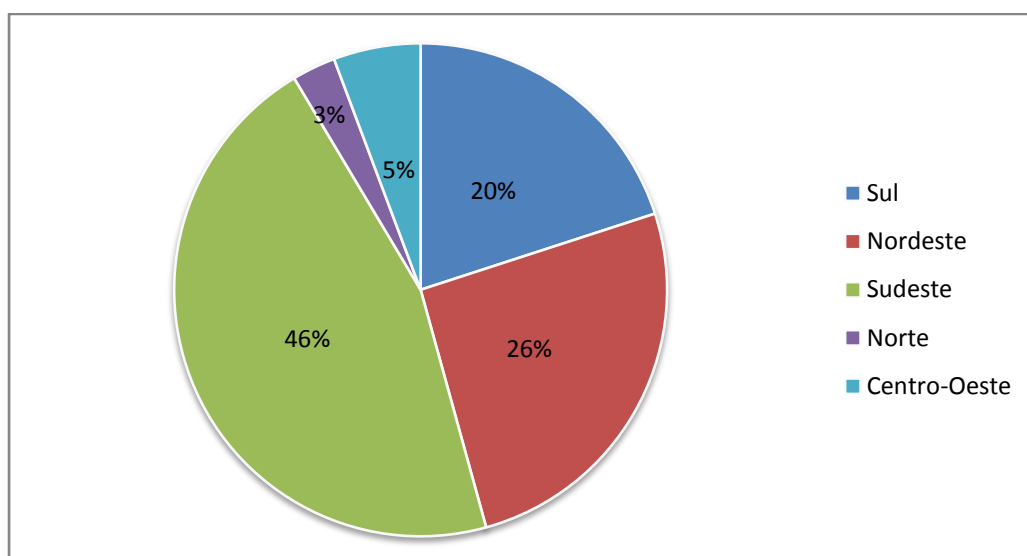
Aprovado em 2009, o mestrado profissional em Educação possui atualmente 35 programas ativos de acordo com a plataforma Sucupira da CAPES. Os programas abordam diversas temáticas, como por exemplo, a formação

docente, capacitação de gestores e tecnologia aplicada à Educação. Esta abordagem depende da linha de pesquisa pré-existente na instituição ofertante do mestrado profissional em Educação, uma vez que a maior parte destes programas possui algum tipo de vínculo com os programas acadêmicos, seja pela presença dos professores oriundos desta modalidade, como é o caso do mestrado profissional em Educação da UFMG, seja pela compatibilidade da estrutura de pesquisa disponível na instituição, como publicações e linhas de pesquisa.

5.1.1 Distribuição geográfica dos Mestrados Profissionais em Educação

Seguindo a linha de distribuição regional dos mestrados acadêmicos, a maior parte dos programas de mestrado profissional em Educação está localizada na região sudeste, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 6: Distribuição regional dos Programas de Mestrado Profissional em Educação, Brasil, 2016.

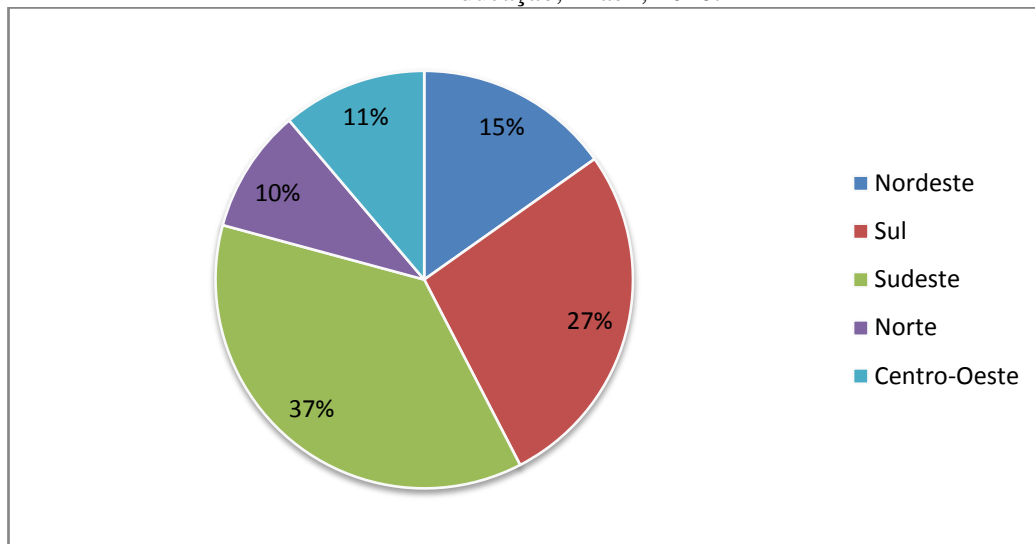


Fonte: Plataforma Sucupira

Como o mestrado profissional em Educação possui esta característica de criação a partir de programas acadêmicos já existentes na instituição, a distribuição destes programas profissionais muito se assemelha com o acadêmico. Dos 125 programas de mestrado acadêmico em funcionamento cadastrados na Plataforma Sucupira, 46 programas, o equivalente a 36%, estão localizados na

região sudeste e apenas 12 (9%) estão localizados na região norte, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 7: Distribuição regional dos programas de Mestrado Acadêmico em Educação, Brasil, 2016.



Fonte: Plataforma Sucupira.

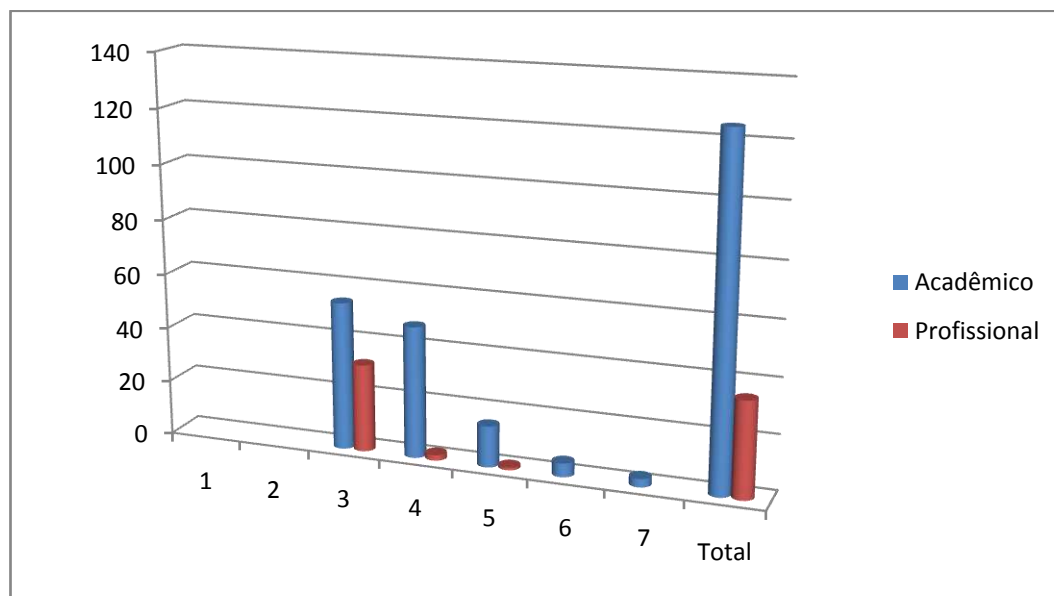
Apesar de a maior parte dos cursos de mestrado acadêmico em Educação estar contida na região sudeste, a região Sul também apresenta um número expressivo de programas (27% ou 34 dos 125). A região Norte, por sua vez, é a que possui menor número de programas, apenas 12 programas. Esta disparidade regional é um dos empecilhos para que o mestrado profissional em Educação consiga apresentar uma identidade definida do ponto de vista de sua origem e efetivação de sua implantação. Porém, é sabido que esta disparidade não é exclusiva da área da Educação, tampouco dos mestrados em geral, mas sim da pós-graduação brasileira como um todo.

5.1.2 Avaliação dos Mestrados Profissionais em Educação

No quesito Avaliação, ainda que haja controvérsias quanto ao modo de se avaliar um tipo diferente de proposta de pós-graduação *stricto sensu*, os critérios são os mesmos seja para o mestrado acadêmico, seja para o profissional. Desta forma, pode-se traçar um comparativo para ilustrar a situação em que se encontra a pós-graduação em nível de mestrado atualmente, ainda que as inferências tenham que ser mais cautelosas.

O gráfico abaixo demonstra que as disparidades das duas modalidades, acadêmico e profissional, se mostram mais intensas do ponto de vista dos critérios de avaliação levados em consideração pela CAPES quando da execução da avaliação trienal (agora quadrienal):

Gráfico 8: Notas dos programas de Mestrado Acadêmico e Profissional



Fonte: Plataforma Sucupira

A proporção de programas de mestrado profissional nota 3 para os mestrados acadêmicos nota 3 é de 1: 1,7. Na faixa de avaliação nota 4 esta proporção cai para 1: 24, e, por fim, já que não há programas de mestrado profissional avaliados como nota 6 e 7, a proporção na faixa de avaliação nota 5 é de 1: 15, em um universo onde a proporção de mestrados profissionais para mestrados acadêmicos é de 1: 3,57.

Enquanto no mestrado acadêmico o percentual de programas com avaliação nota 3 é de 28% (32 programas), no mestrado profissional esta porcentagem salta para 91% (32 programas de 35). Apenas dois programas (PUC/SP e UNISINOS) possuem nota 4 e um programa apresenta nota 5 (UFMG). Pode-se perceber que há mais evidências que, no campo educacional, a tradição acadêmica exerce influência direta na implantação e constituição do mestrado profissional, uma vez que os programas que apresentam as maiores notas na avaliação da CAPES estão sediados nas instituições que, por sua vez, também possuem maior nota de avaliação nos programas de mestrado acadêmico em Educação. A UFMG e a UNISINOS são umas das duas instituições entre as

três que possuem nota 7 em seus programas, enquanto a PUC/SP possui três programas acadêmicos na área educacional - Educação, História e política; Currículo; Psicologia da Educação - avaliados respectivamente como 4, 5 e 6. Outra característica em comum destas instituições bem avaliadas é a existência do programa de doutorado em Educação, avaliado com as mesmas notas do mestrado acadêmico.

Estas diferenças de desempenho medidas pela avaliação da CAPES estão sujeitas a contestação por parte do meio acadêmico relacionado com o mestrado profissional. Tania Fischer, autora convidada a escrever um texto sobre o mestrado profissional no PNPG 2011-2020 afirma que a avaliação dos cursos de mestrado considerados pelo sistema CAPES não passa do nível 5 devido à incapacidade deste sistema em avaliar todas as facetas inerentes a esta nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, que ficou alocada no mesmo patamar avaliativo do mestrado acadêmico (CAPES, 2010).

Além da existência de critérios inadequados para aferir o caráter interdisciplinar destes cursos profissionais, no caso específico do mestrado profissional em Educação perdura a incompatibilidade de geração de patentes, *softwares* e *hardwares*, formas de apresentação final da dissertação que são não apenas levadas em consideração pela CAPES, de acordo com o Doc. 15, mas também estimuladas pela agência de fomento.

5.1.3 Classificação quanto à esfera gestora dos Mestrados Profissionais em Educação

Esta classificação tem por objetivo ilustrar em qual esfera gestora, municipal, estadual ou federal, estão contidos os cursos de mestrado profissional em Educação existentes no país, além de caracterizar também qual o grau de participação das instituições públicas e privadas na oferta destes cursos. Para tanto, faz-se necessário ilustrarmos como se deu esta disposição em território nacional desde a implantação dos cursos de mestrado profissional em Educação.

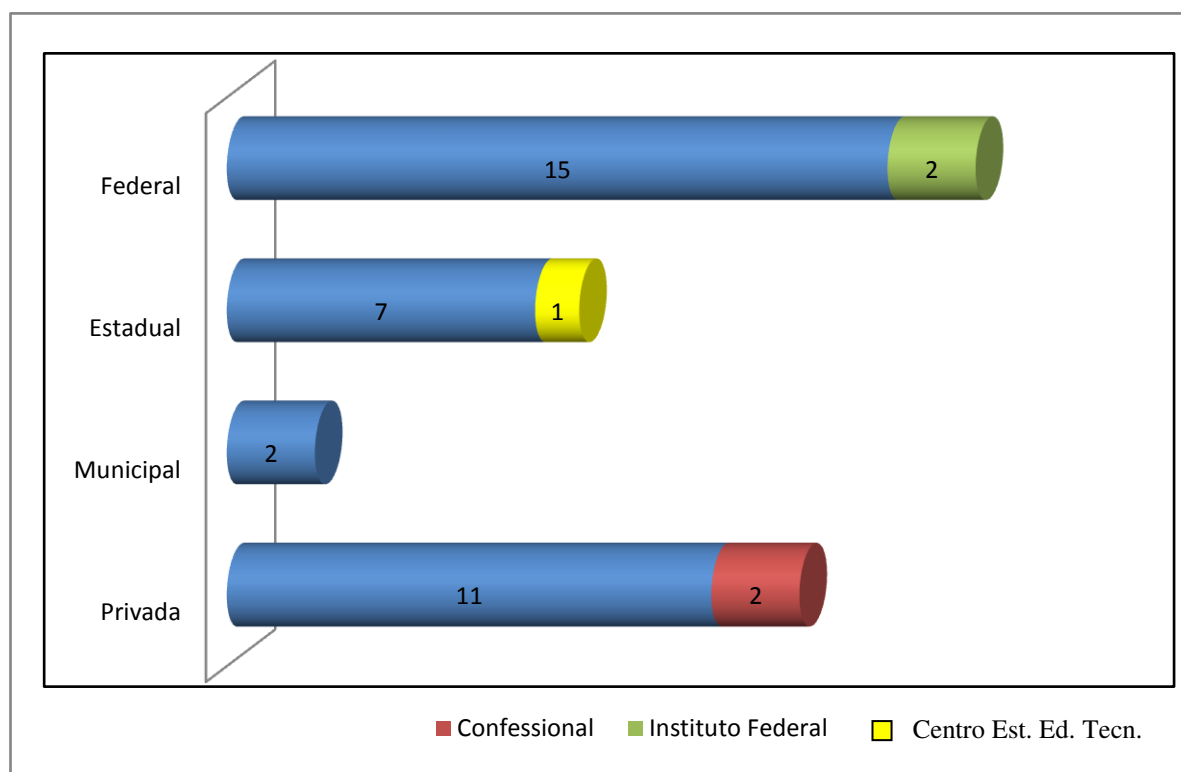
Conforme normatização no art. 5º constante no Doc. 15:

Os cursos de mestrado profissional a serem submetidos à CAPES poderão ser propostos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente

aos requisitos de qualidade fixados pela CAPES e, em particular, demonstrando experiência na prática do ensino e da pesquisa aplicada (CAPES, 2009).

Seguindo a tradição da pós-graduação brasileira em se firmar nas instituições públicas, especificamente as de âmbito federal, os cursos de mestrado profissional em Educação encontram-se, em sua maioria, nestas instituições de ensino, pesquisa e extensão, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 9: Esfera administrativa dos Cursos de Mestrado Profissional em Educação



Fonte: Plataforma Sucupira, adaptado pelo autor.

A relação de cursos de mestrado profissional em Educação instaurados em instituições públicas e privadas possui um certo grau de aproximação que não é visto na modalidade acadêmica. Dos 35 cursos em funcionamento, 11 estão alocados na iniciativa privada, ou seja, 31,5%. Trata-se de um número alto se comparado aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos em geral, onde 81% encontra-se na esfera pública e apenas 19% na esfera privada e se comparado aos cursos de pós-graduação em nível de mestrado *stricto sensu* em Educação, onde 75% dos cursos são de natureza pública e dos 25% restantes localizados na iniciativa privada, mais da metade (52%) são oferecidos por instituições confessionais.

Por mais que os discursos existentes no meio educacional procurem ressaltar que o título proveniente do mestrado profissional possui o mesmo valor que o título fornecido pelo mestrado acadêmico e que, além disso, capacita para ingresso no doutorado, ainda que não seja este o objetivo (ao menos neste momento, uma vez que o doutorado profissional já é aventado por uma parcela de autores especializados no tema), percebe-se que esta aproximação com a iniciativa privada tende a priorizar a forma em detrimento do conteúdo, como comumente é visto nas demais modalidades (*lato sensu* e ensino superior). Talvez seja até por isso que a CAPES, de forma acanhada, tenha expresso no PNPG 2011-2020, volume I (Doc. 16) que o mestrado profissional encontra-se **entre** a pós-graduação *lato sensu* e o mestrado acadêmico (CAPES, 2010a, grifo nosso).

Como evidenciado nesta pesquisa, por meio da análise dos documentos oficiais, a função do mestrado profissional está mais ligada ao ensino do que à pesquisa necessariamente. A construção de uma “cultura da pós-graduação profissional” em função dos financiamentos e orçamentos disponibilizados pelas agências de fomento, discussão entre professores da área, com formação de fóruns sobre o tema de cada área impactada mostra que esta nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu* se tornou na prática um pouco diferente do que o esperado quando de sua regulamentação. Se em algumas áreas o mestrado profissional consegue cumprir com seu objetivo de gerar tecnologia e inovação por meio da colaboração de universidades e empresas, como a área de Engenharia de Petróleo, grande alvo desta modalidade, nas Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas esta modalidade está alterando de certa forma seu desenho para que as exigências das normas governamentais sejam alcançadas.

É incontestável afirmar que nas Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas não é possível produzir tecnologia proveniente de pesquisa aplicada, como a invenção de dispositivos biomecânicos que utilizem nanotecnologia, por exemplo, ou um novo formato de hardware e software para revolucionar o mercado. Todavia, diante da configuração que o mestrado profissional em Educação vem assumindo nos últimos anos, é possível afirmar que em um primeiro momento, as falhas ou incompletudes existentes no mestrado acadêmico no tocante à organicidade entre teoria e prática podem ser supridas no mestrado profissional em Educação, uma vez que ao não se dedicar inteiramente à pesquisa e possuir um viés prático do ponto de vista de sua conclusão, esta modalidade consegue, ao priorizar a prática

sobre a teoria, responder a problemas mais pontuais e propor soluções, a princípio, satisfatórias.

Este distanciamento da pesquisa, existente no mestrado profissional em Educação, com exceção dos programas mais bem avaliados, pode ser identificado na análise dos objetivos dos programas cadastrados na Plataforma Sucupira submetidos à avaliação da CAPES para o devido reconhecimento de seu funcionamento, discussão realizada no próximo tópico deste capítulo a seguir.

5.2 Mestrados Profissionais em Educação: objetivos dos programas

Como são 35 programas de mestrado profissional em Educação em funcionamento cadastrados na Plataforma Sucupira, não faremos a distinção pormenorizada de cada um deles, haja vista a natureza desta pesquisa. No entanto, todos os 35 programas estão contemplados em nossa análise e consequente divisão de acordo com a distribuição de frequência e criação de categorias de análise. Julgamos ser esta uma forma mais precisa de se conseguir obter as informações mais relevantes sobre a temática abordada neste capítulo ante à metodologia adotada nesta pesquisa.

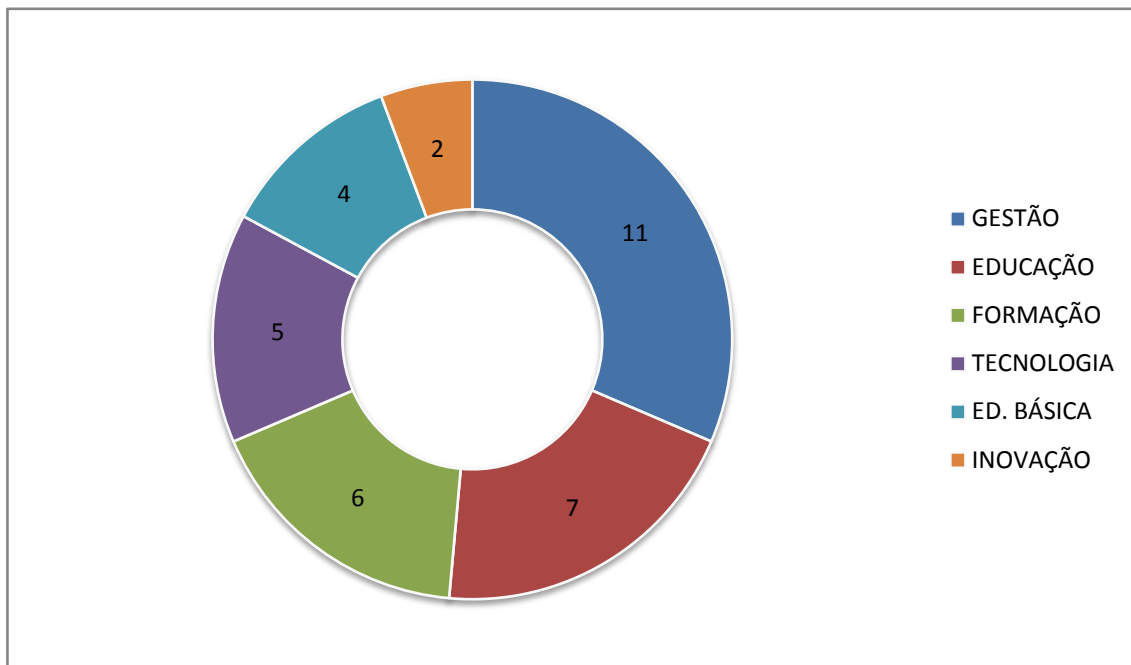
Desta forma, faremos duas divisões dos programas de mestrado profissional em Educação: uma sobre os títulos e outra sobre os objetivos das propostas submetidas à avaliação da CAPES, procurando contemplar assim o maior número possível de variáveis na análise destes programas.

5.2.1 Nomenclatura dos programas de mestrado profissional em Educação

Nas propostas cadastradas na Plataforma Sucupira, algumas instituições optaram por não especificar já no título do programa a sua área de atuação. Ao todo foram sete programas que optaram por esta alternativa. Dentre os outros 28 programas temos quatro programas que possuem nomenclatura única, sem se encaixar nas categorias comuns aos outros programas. São eles: Educação Escolar (UFRN), Educação e Diversidade (UNEB), Mestrado Profissional (UFFS) e Educação Sexual (UNESP - Araraquara). Os demais programas apresentam nomenclaturas mescladas de acordo com as categorias elencadas, podendo estar

presentes em mais de uma categoria, como o programa da UNIARA, “Processos de ensino, gestão e inovação”. O gráfico a seguir ilustra as categorias:

Gráfico 10: Nomenclatura dos programas de mestrado profissional em Educação



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor.

De início, uma característica que chama a atenção na escolha dos nomes dos programas é a categoria “Gestão”. Evidenciamos nesta pesquisa que o mestrado profissional em Educação possui similaridades em relação ao acadêmico quanto à sua disposição geográfica em território nacional, refletindo a distribuição dos programas acadêmicos pelas cinco regiões (vide gráfico 8 e gráfico 9). O que principia a se destacar entre estas duas modalidades é o seu caráter de ação na prática que o mestrado profissional em Educação possui de imediato em sua proposição, procurando solucionar os problemas da prática por meio da pesquisa acadêmica e da formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho (CAPES, 2010a). Ao passo que a Gestão assume aspecto central na proposta de grande parte dos mestrados profissionais em Educação, os programas acadêmicos que por ventura venham a trabalhar com a Gestão a utilizam enquanto linha de pesquisa. A maior probabilidade é que esta temática seja trabalhada em projetos sob orientação, alinhados com outra ótica mais abrangente e não como temática principal como evidenciado no gráfico acima.

Esta delimitação de linhas de pesquisa em determinados campos teóricos nos programas de mestrado acadêmico em Educação abre espaço para que o

mestrado profissional em Educação preencha esta lacuna com temas que estão mais próximos da prática educacional, como gestão e prática docente. Fialho e Hetkowski (2017, p. 21) determinam que o ambiente profissional onde os alunos do mestrado profissional em Educação estão inseridos propicia que a relação entre universidade e educação básica seja mais direta do que no âmbito acadêmico, que possui perfil formador de docentes para carreira acadêmica. As autoras afirmam que os mestrados profissionais em Educação “dão início a um processo que passa a contemplar a educação básica e a formação de profissionais da educação dos sistemas de ensino e de outros ramos profissionais, do setor público e privado, não necessariamente acadêmico” Mesmo assim, apenas quatro programas possuem o nome Educação Básica em seu título.

Neste quesito em relação ao dever social de responder a demandas regionais específicas, os programas de mestrado profissional em Educação, a partir de suas nomenclaturas, indicam que desde o momento de submissão da proposta à CAPES, a preocupação em sanar dificuldades locais que não eram abordadas pelo mestrado acadêmico - ou o eram de forma ineficiente em função de alguns fatores, como a sua teorização, por exemplo - estão orientando as propostas dos mestrados profissionais em Educação, como veremos mais adiante na classificação dos objetivos.

Para ilustrar esta constatação, podemos citar de início o exemplo do mestrado profissional em Educação da Universidade de Taubaté. A instituição apresenta em sua proposta que a preocupação com a inserção da universidade na sociedade é uma constante, ensejando a formação de profissionais adequados às necessidades do mercado de trabalho Para isso, o mestrado profissional em Educação da referida instituição insere-se em uma proposta regional buscando satisfazer às necessidades formativas da região do Vale do Paraíba Paulista. Esta proposta não se encontra no programa acadêmico “Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais”, ofertado pela mesma instituição. Este programa originalmente estava inserido na modalidade profissional, mas por orientação da CAPES, transformou-se em acadêmico pelas características de suas propostas e pelo perfil do corpo docente.

Por meio da análise dos documentos constantes no *corpus* desta pesquisa, mais precisamente os Docs. 10, 12, 14, 15, 16 e 17, pode-se afirmar que a ênfase dada na necessidade de inovação, competitividade e desenvolvimento tecnológico

partir da pós-graduação, surtiu efeito imediato nas orientações do mestrado profissional, o qual teve como objetivo oferecer uma resposta adequada.

Por mais que tais propostas de incentivo à inovação tecnológica e competitividade sejam, a priori, incompatíveis com a realidade operacional do mestrado acadêmico em Educação, no título de alguns programas de mestrado profissional em Educação é possível evidenciar que a busca por resposta a determinados quesitos normativos já é prontamente atendida. Resta saber se no geral este tipo de inovação realmente responde a estas exigências ou apenas destaca o foco do programa. Esta faceta será abordada posteriormente nesta pesquisa.

5.2.2 Objetivos das propostas dos programas de Mestrado profissional em Educação

A solicitação de autorização para funcionamento de um programa de mestrado profissional em Educação deve conter determinados itens respondidos no momento de submissão da proposta na Plataforma Sucupira, seja por iniciativa própria da instituição ou por atendimento a algum edital específico de chamada proveniente da CAPES. Estes itens são: Histórico e contextualização do Programa, Objetivos, Proposta Curricular, Infraestrutura, Integração com a Graduação, Integração com a Sociedade/Mercado de Trabalho (Mestrado Profissional, Intercâmbios, Solidariedade, Nucleação e Visibilidade, Inserção Social, Internacionalização, Atividades Complementares, Auto avaliação (perspectivas de evolução e tendências), Planejamento Futuro e por fim, Outras Informações.

Optamos por selecionar para análise o item “Objetivos” devido a dois fatores: a possibilidade direta de inferência sobre a proposta de mestrado profissional em Educação de cada instituição, conseguindo assim caracterizar qual o tipo desta profissionalização e por este ser o item que mais foi preenchido em todas as 35 propostas analisadas, uma vez que o preenchimento de todos os itens não é obrigatório. A Plataforma Sucupira informa que todos os programas que preencheram ao menos um item da proposta de submissão estarão disponíveis na base de dados. Porém, encontramos cinco programas que não possuíam nenhum dado cadastrado. Desta forma, analisamos os objetivos dos demais programas de forma a especificar os objetivos que eles apresentam e classificá-los de acordo

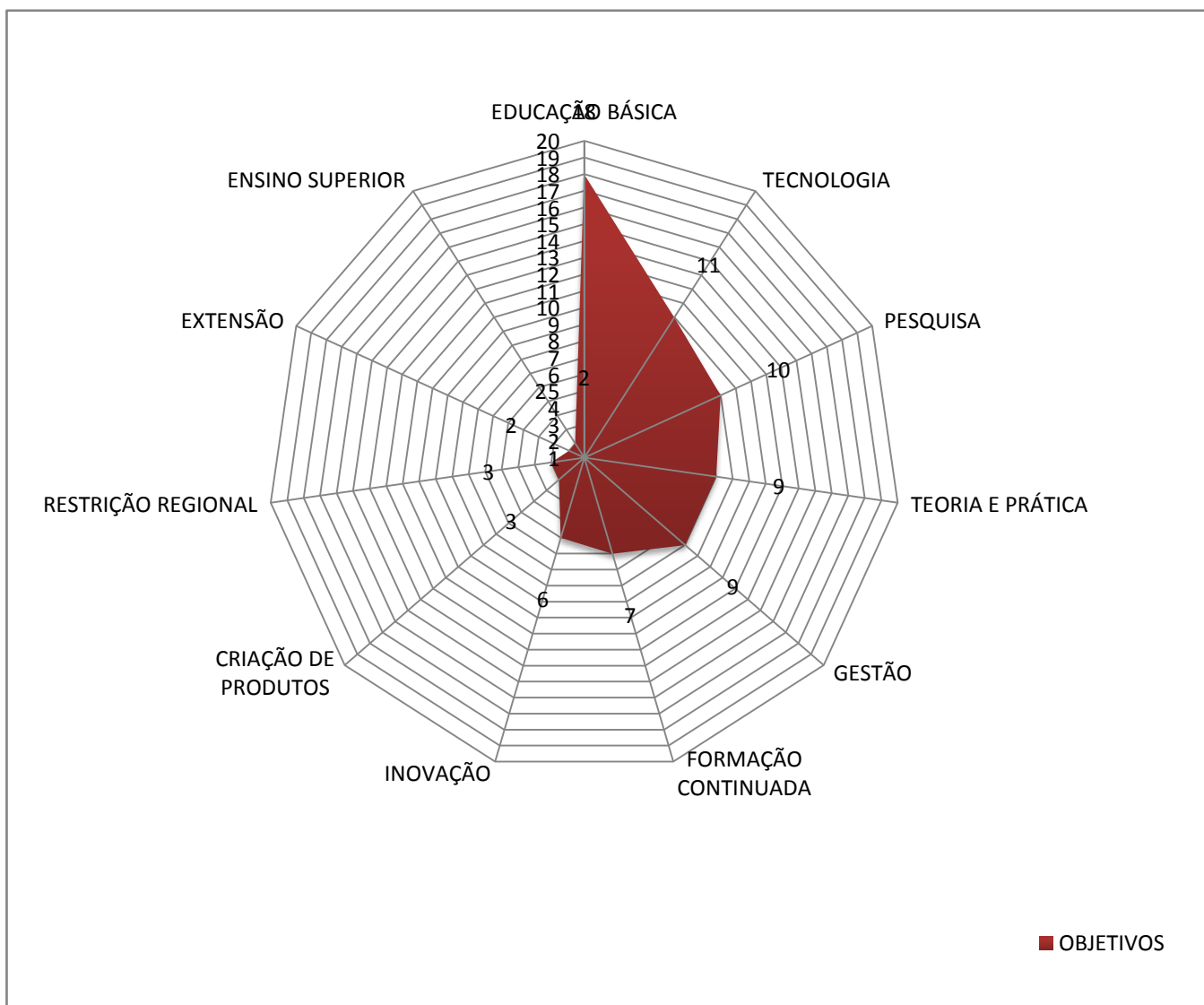
com as categorias pertinentes, buscando cruzar estes dados com a nomenclatura dos programas e com a pouca literatura existente em relação às propostas do mestrado profissional em Educação.

Como alguns programas apresentam propostas complexas em seu objetivo geral, a distribuição de frequência poderá ter objetivos computados mais de uma vez por programa, como por exemplo, o programa da Universidade Federal de São Carlos que especifica em seu objetivo geral buscar a “formação continuada” e fortalecer a “Educação Básica”, duas categorias de análise distintas em nossa pesquisa.

5.2.3 Categorias de análise presentes nos objetivos das propostas dos programas de mestrado profissional em Educação

As categorias de análise elencadas de acordo com a distribuição de frequência nos objetivos das propostas dos programas de mestrado profissional em Educação foram as seguintes: Educação Básica, Gestão Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Tecnologia, Inovação, Criação de Produtos, Restrição Regional, Formação Continuada, Teoria e Prática. As categorias serão explicadas ao longo da análise da disposição dos dados, conforme ilustrados no gráfico a seguir:

Gráfico 11: Categorias de análise dos objetivos das propostas dos Mestrados Profissionais em Educação cadastrados na Plataforma Sucupira



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor.

De imediato, percebe-se no gráfico acima que o foco dos mestrados profissionais em Educação é a educação básica, contrariando em princípio a análise dos títulos dos programas que indicava grande preocupação com a gestão. Outro fator que reforça esta atenção à educação básica é quando é feito o cruzamento de alguns objetivos dos programas que se dedicam à gestão no sentido de qual a função da capacitação do gestor no mestrado profissional. A maior parte deles delimita a gestão da educação básica como rumo das ações do programa, ou ainda a formação continuada de professores para a educação básica e, ainda, a aproximação entre universidade e educação básica por meio da pesquisa.

Esta aproximação do mestrado profissional em Educação com a educação básica pode vir a preencher uma lacuna existente na relação do mestrado

acadêmico e educação básica. Muito se contesta a real contribuição de determinados tipos de pesquisas teóricas desenvolvidas no meio acadêmico que não possuem entrada no chão da escola. Há também críticas no sentido que o mestrado acadêmico se volta mais para a preparação para a docência no ensino superior do que para a formação de professores da educação básica. Compactuando com esta visão, o PNPG 2011-2020 (Doc. 16) reitera esta constatação em sua parte conclusiva onde afirma diretamente que:

Apesar de muitos cursos de pós-graduação terem dedicado esforços para o estudo de questões ligadas à educação básica, verificamos que ainda são pouco visíveis os resultados dos mesmos, seja pelo tamanho do problema seja porque esses estudos evitam determinados assuntos ligados diretamente à sala de aula. Os resultados alcançados pela educação básica ainda continuam abaixo do esperado. Por isso, esse é um momento do Sistema Nacional de Pós-Graduação adotar esse tema como estratégico e estudá-lo de uma forma integral, envolvendo todas as áreas do conhecimento. (BRASIL, 2010a, p. 177).

Podemos entender então as propostas do mestrado profissional em Educação como uma resposta a estes questionamentos levantados tanto pela academia quanto pelas políticas públicas voltadas para a pós-graduação. Isto não significa que o mestrado acadêmico não estabeleça um tipo de relação exitosa com a educação básica, mas por seu caráter preparador para a carreira acadêmica e docência no ensino superior, esta investida na educação básica pode sim por vezes se dar de maneira superficial.

Por mais que o mestrado profissional em Educação tenha este viés predominantemente orientado para atuação junto à educação básica, é válido ressaltar que diferentemente de uma característica inerente a uma identidade em formação, o alinhamento com diretrizes provenientes de políticas públicas criadas em um contexto de influências direta e indiretamente ligadas ao ideário mercadológico faz com que a ótica mercantilista venha a se prevalecer sobre a questão social.

Como destacado no capítulo anterior, os textos presentes nos documentos oficiais estão intrinsecamente ligados às diretrizes dos documentos provenientes do BM em relação à pós-graduação e sua função na sociedade atual. A insistência em se produzir inovação aliada à contenção de gastos pela redução dos custos arcados pelo governo em um momento onde a restrição orçamentária se torna uma

realidade em nosso país demanda cautela por parte da aceitação que, por estar diretamente voltado à educação básica, o mestrado profissional em Educação é a solução para as mazelas da educação brasileira e consequente superação da pobreza, uma das bandeiras do ideário do BM, pois não há a geração de conhecimentos novos por meio da pesquisa acadêmica, item relegado a segundo plano nas propostas dos mestrados profissionais em Educação.

Este pensamento é corroborado por Silva e Jacomini (2016) ao afirmarem de forma enfática que o simples fato de estar voltado para a educação básica não faz com que o mestrado profissional em Educação consiga responder pela demanda existente na área:

A ênfase para que se pesquisem os assuntos diretamente ligados à sala de aula não é recente e, muitas vezes, está associada à busca pela transposição dos conteúdos estudados nos próprios cursos de graduação à realidade. Isso no interior da área de educação, por si, merece ser olhado com cuidado, pois, via de regra, já traduz a assimilação de concepções minimalistas, que reduzem a formação ao saber fazer. A situação se agrava quando esta preocupação aparece como um pressuposto da política de pós-graduação, com contornos de oficialização de uma abordagem política. Mais grave ainda, quando diferentes áreas de conhecimento são implicadas em nome da multi-interdisciplinaridade, sem maiores preocupações com mediações relativas às características das áreas e suas especificidades (SILVA ; JACOMINI, 2016, p. 9).

O caráter interdisciplinar está presente no objetivo da proposta de alguns programas, como por exemplo, programa de mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A interdisciplinaridade já é evidenciada no título do programa, Tecnologias, Comunicação e Educação. Originalmente com a proposição de ser aprovado como um mestrado profissional multidisciplinar, após avaliação da proposta pela CAPES, a aprovação se deu no campo da Educação. Cabe o questionamento se tal direcionamento por parte da agência reguladora se deve à proposta em si ou ao incentivo à criação de programas deste tipo na esfera educacional.

O que enseja este questionamento é o fato de constar na proposta deste programa em específico da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) a diferenciação da abordagem do programa, caracterizado como avesso à proposta acadêmica, pois de acordo com seus idealizadores, a opção por um mestrado profissional e não acadêmico se justifica pelo fato de que o primeiro se propõe a

trazer as dificuldades dos profissionais para a academia, que as estuda e propõe alternativas/respostas para a sociedade/profissão considerando a formação e a inovação para a área, e não apenas os postulados acadêmicos em si.

Já que a crítica ao mestrado acadêmico em geral, não apenas o de Educação, feita nesta proposta de mestrado profissional destinada a contemplar a interdisciplinaridade existente entre tecnologia, comunicação e educação é pautada na redundância epistemológica e conceitual existente no meio acadêmico, resta o questionamento de que seria o inverso a esta abordagem acadêmica, apresentado na esfera profissional, a solução para as demandas da sociedade?

Esta contraposição ao modelo acadêmico caracterizado como dualista por sua habilitação para a pesquisa e docência no ensino superior também está refletida no baixo número de programas que evidenciem a capacitação para atuação na educação superior. Apenas dois programas de mestrado profissional em Educação contemplaram este item em seu objetivo geral, sendo um de forma direta (UNINTER), ao especificar como objetivo geral a formação para docência na educação básica e superior.

Outra faceta pouco abordada nos objetivos dos programas é a extensão, presente também em apenas duas propostas (IFSUL e UNIARA). Definida por lei (LDB 9394/96) como obrigação das universidades desenvolverem ensino, pesquisa e extensão, nos moldes atuais da política de avaliação da pós-graduação brasileira, a ênfase em pesquisa se sobrepõe às demais iniciativas. Como visto anteriormente na análise dos documentos do BM, suas diretrizes orientam a pós-graduação dos países em desenvolvimento a se dedicar necessariamente ao ensino, deixando a pesquisa com os grandes centros de excelência existentes nos países desenvolvidos, pois além de não possuir a infraestrutura necessária para o desenvolvimento de pesquisa aplicada em tecnologia de ponta, o orçamento disponível para as universidades é escasso e oriundo em sua maior parte dos governos destes países (Docs. 08, 10, 11, e 12).

Uma vez que o governo destes países em desenvolvimento não consegue diversificar a fonte de renda para o desenvolvimento pleno da pesquisa, de acordo com o BM, o foco das universidades então deve ser o ensino, o que por sua vez desvirtua a importância da extensão para uma sociedade moderna e ao mesmo tempo, descaracteriza a função da universidade como difusora do ensino, pesquisa e extensão, indo de encontro aos pressupostos da legislação brasileira.

Se o ensino e extensão é atribuição da universidade por meio de seus cursos de graduação e pós-graduação e a pesquisa é realizada majoritariamente na pós-graduação, com o surgimento de uma modalidade de pós-graduação profissional que preze pelo ensino e para a pesquisa voltada para a solução de demandas muito específicas, há um comprometimento do caráter inato da pós-graduação na atuação em pesquisa. Desta forma é necessário conceituar qual o tipo de pesquisa que se propõe a ser realizada pelo mestrado profissional em Educação.

Por mais que a categoria “Pesquisa” tenha aparecido nos objetivos dos programas de forma acentuada (dez ocorrências), a delimitação da caracterização deste tipo de pesquisa nos possibilita concluir que, ao mesmo tempo em que há uma nova conceituação sobre qual a função da pós-graduação, há também uma reconfiguração do alcance da pesquisa enquanto instrumento gerador de conhecimento científico.

Pela análise dos objetivos dos programas analisados é possível afirmar que a pesquisa que se busca realizar vem suprir as necessidades regionais que o mestrado acadêmico não consegue alcançar, seja em função de sua teorização, base epistemológica ou linhas de pesquisa adotadas pelos docentes, enfim, de qualquer forma, alguma temática que não venha sendo abordada ou que o seja, mas com alguma dificuldade, coube ao mestrado profissional em Educação preencher estas lacunas com a pesquisa girando em torno de um objeto evidenciado pela prática do profissional inserido no mercado. Este é um dos grandes fatores positivos das propostas dos mestrados profissionais em Educação, conseguir chegar aonde a academia ainda não chegou efetivamente. Trazer estas demandas para o meio acadêmico e buscar, por meio do conhecimento científico, a solução ou alternativas para determinada situação é uma constante nos programas que priorizam a pesquisa em suas propostas.

Por outro lado, é válido ressaltar que nem toda circunspeção de demandas possa vir a se tornar um objeto de pesquisa de relevância social. Esta regionalização das demandas pode criar um objeto restrito apenas ao meio em que ele é discutido e não cumprir com a função de publicização dos resultados e formação de base teórica para futuras pesquisas.

Um exemplo desta regionalização restritiva pode ser encontrado na proposta da Universidade Federal da Paraíba, no curso de mestrado profissional em Educação - Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior. Com o

objetivo de formar profissionais com capacidade teórico-analítica e operacional para compreender e avaliar políticas públicas a partir de uma perspectiva interdisciplinar crítica e prática que enfatize as relações entre o sistema mundial e as políticas públicas nacionais e locais, bem como criar possibilidades metodológicas que permitam ao servidor um desempenho e um diálogo institucional aprimorado diante das exigências das políticas em curso, o programa restringe o acesso aos servidores técnico-administrativos de instituições federais de ensino somente do estado paraibano. Ao mesmo tempo em que tal proposta contribui para a formação em serviço de funcionários de carreira da esfera pública que, por sua vez, encontram grandes dificuldades de liberação por parte das instituições para a realização de cursos de qualificação, seu caráter restritivo impede que haja um número maior de beneficiados e que a discussão acadêmica possua um número maior de variáveis de objetos de pesquisa em função da diversidade de pensamentos existentes em localidades diferentes em um país com dimensões continentais.

Este caráter restritivo se encontra em outras propostas de mestrado profissional em Educação no sentido de favorecer aos professores da educação básica inseridos formalmente no mercado de trabalho. Como exigência de documentação para efetivação da matrícula, alguns programas exigem cópia da carteira de trabalho assinada por empregador da área da educação, seja da esfera pública ou privada. Desta forma, apesar de incipiente, já é possível começar a traçar um perfil dos alunos dos programas de mestrado profissional em Educação, ou ainda, com certa ressalva, começar a delimitar um perfil identitário desta nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu*. Lógico que cientes dos limites metodológicos desta pesquisa de mestrado para afirmar tal assertiva, sendo necessárias outras investigações acerca da temática, muito nova por sinal, para confirmar ou descartar este perfil identitário em construção. Contudo, a relação expressa entre os títulos e as propostas destes programas profissionais transparecem o caráter de aplicabilidade técnica de conhecimento científico teórico para a resolução de problemas práticos pontuais no campo educacional. Esta se mostra como uma característica marcante dos programas de mestrado profissional em Educação.

Por fim, no tocante à análise das categorias elencadas sobre os objetivos das propostas dos programas de mestrado profissional em Educação cadastrados na Plataforma Sucupira evidenciou que os quesitos “Inovação” e “Tecnologia”

são utilizados como forma de atender aos pressupostos das diretrizes da CAPES em ser função do mestrado profissional possibilitar a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, tendo como foco a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. O curso de mestrado profissional também habilita o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação, de acordo com o Doc. 15.

Como a Educação se encontra classificada de acordo com a CAPES como componente da Grande Área do Conhecimento “Ciências Sociais, Humanas e Aplicadas” é, com grande margem de aproximação, possível afirmar que há uma incompatibilidade em relação à produção de conhecimento tecnológico por meio de inovação na esfera educacional. No entanto, a temática de inovação tecnológica vem tomando outras significações na elaboração de políticas públicas para área educacional de tal forma que assume características diferentes da conceituação original, muito mais próxima das áreas da Ciência Exata, Agrárias e Biológicas e da Saúde.

Neste sentido, Silva e Jacomini (2016, p. 10) ao analisarem a evolução do conceito de inovação presente nos Planos Nacionais de Pós-graduação, pontuam que a relação de ensino e aprendizagem, enquanto alvo das políticas públicas em educação do governo, possui um viés tecnocrático preponderante aos métodos de ensino utilizados em detrimento das condições infraestruturais que regem este processo, levando o conceito de inovação a conseguir maior penetração nesta área do conhecimento:

[...] a relação entre a formação e o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino recobra, mais uma vez, as prescrições das concepções tecnocráticas, buscando soluções isoladas e de baixo custo, sem uma avaliação rigorosa da complexa realidade socioeducacional. Observa-se que, ao longo desses anos, os PNPGs, à medida que procuram manter alguma harmonia entre um plano e outro, também deslocaram seus paradigmas saindo do foco no desenvolvimento para o foco na inovação.

Este foco na inovação faz com que surjam propostas de programas de mestrado profissional em Educação que afirmem ser possível não só trabalhar inovação e tecnologia no campo educacional, mas também gerar “Produtos”, outra categoria de análise evidenciada nesta pesquisa onde não foi possível aprofundar

as inferências quanto a esta categoria em função da inexistência de informações das propostas quanto ao que se configuraria como produto. Outro aspecto da assimilação do significado de inovação gira em torno da relação ensino e aprendizado, englobado práticas pedagógicas e metodologias de ensino como alvo da necessidade de inovação contida nas diretrizes do Doc. 14.

Atendendo a este fim, Martins e Ribeiro (2013, p. 430), após discorrerem sobre as possíveis conceituações do termo “inovação” e de constatarem que sua inconsistência no campo semântico propiciou que tal termo fosse tido como “palavra mágica” devido à quantidade de significados que possam existir dependendo da abordagem realizada, definem que no campo educacional, o conceito de inovação existente na implantação de um mestrado profissional em Educação diz respeito à “efetiva modificação de nossas práticas educativas no âmbito da formação de professores no nível da pós-graduação”, tendo como pressuposto “o inovar como ruptura e não a reforma via mudanças incrementais”.

Em relação ao uso de novas tecnologias aplicadas à educação e da necessidade de um curso formativo em caráter *stricto sensu* que viesse a capacitar os professores de forma continuada nesta temática, Hetkowsky, Fialho e Sacramento (2013, p. 501) definem que no contexto das tecnologias e da inovação, a proposta do mestrado profissional em Educação da UNEB consiste em:

[...] contribuir com o desenvolvimento de novos caminhos para o processo de construção do conhecimento, destacando as tecnologias digitais como propositivas, rompem com linearidade, instauram uma lógica hipertextual e interativa que possibilita a negociação contínua e o intercâmbio dos saberes, criando novas dinâmicas pedagógicas e profissionais. [...] Essas dinâmicas compreendem os pressupostos epistemológicos da pesquisa aplicada, desencadeiam uma práxis existencial e educativa entre os sujeitos e, no desenvolvimento, aplicação e avaliação das metodologias, processos e produtos explorados no contexto educacional e para além dele.

Somos cômicos da importância existente nas propostas que visem à qualificação do profissional da área da educação a trabalhar com novas tecnologias aplicadas ao ensino. Tais iniciativas são de grande valia em uma sociedade globalizada e com avanços significativos no campo tecnológico que necessitam ser adaptados à realidade educacional quando preciso para ser um suporte à atuação do profissional. Todavia, entendemos que tal proposta se

enquadre mais sob a redoma de uma pós-graduação *lato sensu* do que necessariamente em uma proposta *stricto sensu* de caráter profissional, onde a proposta original constante no Doc. 14 que rege os objetivos do mestrado profissional possuem em vista outra conceituação de inovação e, principalmente, tecnologia.

Seguindo esta linha de raciocínio, se iniciativas deste tipo se enquadram no escopo conceitual de cursos de pós-graduação englobados na modalidade *stricto sensu*, aqui pode-se evidenciar o aspecto identitário mais forte dos programas de mestrado profissional em Educação: a formação continuada do professor/gestor já inserido no mercado de trabalho. Esta categoria de análise surge com exatamente esta expressão em sete propostas analisadas dentre as 35. O caso específico do programa de mestrado profissional em Educação da UNEB com o título “Educação e Diversidade” reitera que é necessário um curso de pós-graduação *stricto sensu* que seja voltado para as necessidades locais do cotidiano enfrentado pelos docentes na rede pública da Educação Básica da Bahia onde os ideais de formação continuada preconizados por autores como Tardiff, Lessard e Gauthier sejam ferramentas adequadas para a constituição da profissionalização docente. Ante o exposto, o conceito de profissionalização existente nesta proposta gira em torno da problemática surgida nos EUA na década de 1990, onde a profissão de professor não era notadamente reconhecida em função de vários aspectos que não serão tratados nesta pesquisa em virtude de nossos objetivos. Contudo, esta constatação é pertinente no sentido de delinear um possível perfil identitário para o mestrado profissional em Educação por meio da análise dos objetivos destes programas, iniciativa esta que será retomada no item conclusivo.

Para que este perfil seja traçado com maior exatidão serão necessárias mais pesquisas realizadas nesta área de forma a ser possível analisar a trajetória dos alunos dos ingressantes nos programas de mestrado profissional em Educação e compará-la com os egressos destes programas para ver se é possível identificar um traço em comum que possa servir de base sólida para que este perfil seja o mais próximo da realidade possível, guardadas as devidas proporções de generalização.

Um estudo neste sentido foi elaborado por Cunha e Agranionih (2017) ao analisarem as dissertações dos egressos do mestrado profissional em Educação Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Após realizarem um estudo de natureza qualitativa sobre as 19 dissertações produzidas pelo

programa na turma de 2015, as autoras chegaram à conclusão que já é possível delimitar um perfil identitário das propostas de mestrados profissionais que possuam a natureza da formação continuada dos profissionais da educação, excetuando-se os técnicos administrativos:

Logo, a identidade que os Mestrados Profissionais em Educação vêm moldando caracteriza-se pela formação voltada para a prática profissional e para a possibilidade de incorporar a essa prática inovações fundamentadas em pesquisas científicas, análises teóricas e práticas capazes de resolver problemas peculiares no ambiente escolar, promovendo avanços. O que implica assumir o compromisso com um processo de formação no qual não apenas a universidade se aproxima da escola básica, tencionando por aí os elos entre a formação inicial e continuada; também, se fortalecem as expectativas que fazem avançar a problematização entre a teoria e a prática, dicotomia que é foco dos investimentos em estudo e pesquisa para a aquisição de novos recursos para atuar na Educação Básica (CUNHA e AGRANIONI, 2017, p. 121).

O perfil que o mestrado profissional em Educação vem construindo, na visão das autoras, é comum aos demais programas de mestrado profissional em Educação que possuem as mesmas características. Desta forma, excluem-se do rol de profissionais da educação básica os técnicos administrativos em educação, parcela crescente no meio educacional, pois restringe a conceituação de teoria e prática caracterizada pelos desafios existentes em sala de aula, os quais se transformam em objeto de pesquisa no mestrado profissional em Educação, que por sua vez, possui a função de superar estes desafios por meio da pesquisa.

Ao comparar resultados de dissertações produzidas por egressos do mestrado profissional em Educação realmente se pode traçar um perfil identitário acerca deste programa e, guardadas as devidas proporções, expandir esta inferência aos demais programas similares. Por mais que existam apenas 35 programas de mestrado profissional em Educação regulamentados no país, esta generalização não se aplica a todos, uma vez que, de acordo com o levantamento realizado nesta pesquisa de mestrado, os objetivos de algumas propostas não são voltados para o professor da educação básica, mas sim aos gestores da educação, ocupantes de cargos públicos relacionados com educação e, ainda, técnicos administrativos em educação.

Entendemos que a metodologia utilizada na pesquisa de Cunha e Agranionih (2017) seja adequada para se chegar a um perfil identitário do

mestrado profissional em Educação. No entanto, esta identidade necessita ser melhor trabalhada no sentido de elucidar mais questionamentos sobre os resultados das pesquisas realizadas em âmbito profissional, pois se tal proposta coaduna com a reconfiguração da pós-graduação no formato existente desde 1965, não só o conceito de pesquisa necessita ser revisto nestes moldes como também a avaliação e a relação orientando-orientador, uma vez que estes profissionais já inseridos no mercado de trabalho que adentram a estes cursos profissionais não possuem, evidentemente, o mesmo tempo disponível para a realização da pesquisa nos moldes acadêmicos realizada na modalidade *stricto sensu*. Esta formação em serviço nos leva a questionar qual o nível de exigência existente nesta relação em função dos parâmetros avaliativos que regem o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil. Expandiremos esta questão no item conclusivo a seguir.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos em mente que era necessário elucidar algumas questões que vinham nos afligindo já há algum tempo. Com a delimitação do tema e escolha da metodologia, após o aperfeiçoamento dos objetivos seguindo orientações da banca de qualificação, iniciamos a feitura da dissertação, convictos de conseguir tais respostas. É com um misto de orgulho e incompletude, não exatamente em proporções equivalentes, que chegamos às considerações finais com mais perguntas do que respostas, também não exatamente em iguais proporções.²³

Recapitulando os objetivos desta pesquisa, de forma geral, buscou-se investigar a modalidade de Mestrado Profissional em Educação a partir de seus objetivos e fins em relação à profissionalização da educação no nível de pós-graduação. O tipo de pesquisa adequado para esta investigação foi a pesquisa qualitativa. A metodologia escolhida foi Análise de Discurso Crítica, em virtude de seu potencial para análise de documentos, base principal desta pesquisa. Após realizar um levantamento de referências na base de dados da CAPES sobre a pós-graduação no Brasil, foi possível delinear que o caráter dualista da pós-graduação brasileira nos levaria a ter de identificar se a proposta do mestrado profissional se voltaria mais para o âmbito da pesquisa ou para a esfera da formação de professores. Por meio da análise dos discursos presentes nos documentos oficiais relacionados com a pós-graduação no Brasil, documentos elaborados pelo Banco Mundial sobre o tema e em dados disponibilizados pela Plataforma Sucupira sobre a pós-graduação, buscamos analisar as tendências da pós-graduação em Educação no campo da profissionalização. Eis nossos resultados.

A configuração da pós-graduação no Brasil, desde seu reconhecimento em 1965 com o Parecer Sucupira, se mostra dualista já na origem em função de seus objetivos. Este dualismo consiste em formar profissionais para a pesquisa e para o exercício da docência no ensino superior em fase de expansão àquela época.

Por mais que muitas classificações dicotômicas estejam pautadas em referenciais maniqueístas quanto ao seu significado, este dualismo inato da pós-

²³ Como uma das funções de um analista do discurso crítico é projetar tendências, é com muita satisfação e com certa preocupação que pudemos comprovar nossa previsão do surgimento do doutorado profissional, aprovado em 24 de março de 2017, como nova modalidade da pós-graduação *stricto sensu*. A dissertação foi enviada para a banca avaliadora na data de 14 de março de 2017, portanto, dez dias antes da publicação da Portaria nº389 do MEC que instituiu o doutorado profissional.

graduação brasileira atendia satisfatoriamente aos dois fins a que se propunha, contrapondo a ideia de antagonismo até meados da década de 1990, onde a alteração na política de avaliação da pós-graduação priorizou mais o aspecto investigativo do que o aspecto formativo. No entanto, esta cisão não foi suficiente para mudar drasticamente os rumos da pós-graduação no Brasil, ainda que tenha estabelecido novos parâmetros para a atuação do docente no ensino superior e alterado a forma de relação entre orientador e orientando no sentido de introduzir uma perspectiva produtivista nos cursos de mestrado e doutorado.

Foi possível evidenciar que as alterações no sistema de avaliação da pós-graduação e as normatizações efetivadas na década de 1990, incluindo a Portaria 80 de 1998 do MEC e a Portaria 17 de 2009 da CAPES (Documentos 13 e 15 do *corpus* desta pesquisa que regem o mestrado profissional) foram direta e indiretamente influenciadas por uma ótica neoliberal aplicada ao campo da educação. Os Organismos Internacionais como Banco Mundial UNESCO, OCDE, dentre outros, disseminaram sua ideologia por meio de pareceres, análises e estudos realizados, encomendados ou não por dirigentes dos países em desenvolvimento analisados, como o Brasil, em função das relações político-econômicas estabelecidas entre estas instituições.

As orientações presentes nos documentos elaborados pelo BM (organismo internacional escolhido para análise nesta pesquisa em função de seu caráter de formulador de documentos relacionados à educação) moldaram, de certa forma, o conteúdo do texto existente nas portarias que versam sobre o mestrado profissional, além do PNPG 2011-2020, no sentido de inculcar os seguintes valores:

- Redução de custos;
- Diversificação da fonte de recursos;
- Ênfase no ensino como função da universidade (graduação e pós-graduação);
- Pesquisa rebaixada ao status de reprodução de pesquisas melhores estruturadas nas instituições dos países desenvolvidos;
- Extensão universitária relegada a segundo (ou terceiro) plano;
- Desburocratização do Estado via maior abertura para a iniciativa privada;

- Ênfase na produção de tecnologia e inovação com a colaboração de agentes externos à universidade
- Capacitação profissional da mão de obra da iniciativa privada em instituições públicas, com participação direta das empresas.

Nesta redoma de orientações, diretrizes, normatizações, conselhos e palpites, surge o mestrado profissional, uma nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu* pautada em oferecer os subsídios necessários para se alcançar os dois últimos tópicos elencados acima: tecnologia e inovação e capacitação profissional em nível *stricto sensu*.

Voltado inicialmente para áreas como Engenharia de Petróleo, Automação Industrial e Agronegócio, o mestrado profissional conseguiu, em certa escala, produzir tecnologia e inovação e, ao mesmo tempo, capacitar a mão de obra profissionalmente em um nível mais avançado de formação. Quando esta modalidade de ensino migrou para as áreas englobadas pelas Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas, este foco em produção de tecnologia e inovação recebeu uma nova tonalidade, assim como o conceito de profissionalização.

Esta translocação não se deu apenas na esfera conceitual. No âmbito das relações profissionais as mudanças foram tão significativas que as repercussões desta nova realidade de qualificação profissional criaram um novo paradigma na pós-graduação brasileira. Se em um primeiro momento a pós-graduação era voltada, ao mesmo tempo, para o exercício da docência no ensino superior e para a realização de pesquisas científicas, em um segundo momento, em função de uma alteração na forma de avaliação da pós-graduação brasileira esta balança pende mais para o lado da pesquisa, agora com a criação do mestrado profissional, em especial o mestrado profissional em Educação, surge um terceiro momento da pós-graduação brasileira, que começa a ter seus contornos, delineados pela sua prática, evidenciados em pesquisas como esta.

Por meio da Análise Discursiva Crítica foi possível concluir que a ideologia disseminada pelos Organismos Internacionais permeia não somente as portarias que regem o mestrado profissional, mas também os objetivos das propostas dos programas de mestrado profissional em Educação analisados. Tal constatação gera uma preocupação no sentido de que até que ponto a sobreposição da prática em relação à teoria pode comprometer o caráter da construção de conhecimento inerente à pós-graduação *stricto sensu*.

Nos quesitos de contenção de custos e diversificação das fontes de recursos para a pós-graduação, o mestrado profissional assume uma nova forma de financiamento do curso quando é afirmado de forma implícita no Doc. 13 que esta modalidade possui capacidade para o autofinanciamento, e de forma explícita pelo Doc. 15 que não haverá concessão de bolsas de natureza alguma por parte das agências de fomento, gerou um perfil de formação em serviço dos profissionais que estão em exercício. Os programas de mestrado profissional em Educação levaram esta orientação a sério e, em muitos casos, restringem o acesso somente a profissionais que já estejam atuando no mercado de trabalho, diferentemente da modalidade acadêmica que não faz este tipo de restrição, pelo contrário, tem tendência a priorizar discentes que não estejam trabalhando em função do grau de dedicação que é necessário nesta modalidade de pós-graduação *stricto sensu*.

A difusão do conceito de *Publish or perish* não encontra terreno fértil no mestrado profissional em função das características estruturais práticas desta nova modalidade. Como o discente tem de estar trabalhando para poder acessar este nível de ensino, a exigência de publicação do programa, personificada na atuação do orientador, possui agora uma nova tonalidade que ainda precisa ser melhor compreendida em um outro procedimento de avaliação da produção do mestrado profissional.

A carência de formação de mão de obra especializada tem-se refletido na expansão regional de oferta de formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, modalidade que não está sujeita à avaliação da CAPES (e nem nos planos da agência para o futuro) e encontra-se entregue à iniciativa privada, não sendo possível garantir seu nível de qualidade. Já a oferta de formação *stricto sensu* é reduzida devido a vários fatores, dentre eles a escassez de investimentos necessários para sua implantação, particularmente nas áreas de ciências humanas e sociais. É neste *gap* que o mestrado profissional encontra seu aporte.

Uma das maiores contribuições deste estudo é a evidenciação da localização hierárquica desta nova modalidade de pós-graduação. De acordo com o PNPG 2011-2020, página 127, o mestrado profissional encontra-se “posicionado entre as especializações *lato sensu* e o mestrado e o doutorado acadêmicos”. Esta afirmação está posicionada de forma sutil, na seção de Avaliação da Pós-graduação, tratada no documento como uma área que necessita de ajustes. Pode ser por essa não-exposição que impere nos discursos recorrentes

sobre a importância do mestrado profissional, a existência de uma equiparação com o mestrado acadêmico já que eles ocupam o mesmo lugar na pós-graduação *stricto sensu*, o que por sua vez, concede automaticamente, na visão dos intelectuais que defendem esta ideia, certo tipo de autoridade e competência inerentes a esta nova modalidade, legitimando sua atuação nos mais diversos níveis.

Esta diferenciação hierárquica deixa de existir em dois momentos: na avaliação que esta modalidade está sujeita, pois é a mesma do mestrado acadêmico, e na qualificação para o ingresso no doutorado, quando este exigir titulação prévia em nível de mestrado, pois o título de mestre profissional também capacita seu portador a pleitear uma vaga no doutorado que assim o exigir. Contudo, esta alteração parece já ter sido superada recentemente. Um fato que corrobora esta assertiva, além dos discursos presentes em alguns veículos difusores da ciência, é o fato de se aventar a possibilidade de implantação do doutorado profissional, afirmação verificada quando da aprovação do mestrado profissional em 1998 e retomada veementemente agora, visualizada nos últimos artigos publicados neste ano de 2017 em um dossiê sobre o tema.²⁴

Ora, a retomada recente desta iniciativa vem a contemplar alguns pressupostos defendidos em nossa análise, como a caracterização do mestrado profissional como uma outra via da pós-graduação, um novo paradigma formativo no âmbito acadêmico e profissional. Uma vez que o distanciamento das exigências formais do meio acadêmico em relação à pesquisa e produção acadêmica (artigos) gera uma demanda por outra forma de se avaliar o resultado final das dissertações produzidas no mestrado profissional (que de acordo com o Doc. 15 podem ser várias, desde softwares a projetos de intervenção prática), a contribuição desta área na identificação e possível solução de problemas práticos do cotidiano educacional gera um novo tipo de “pesquisa” que, por sua vez, baseada em uma nova metodologia, incompatível com as exigências de um doutorado acadêmico, leva a possibilidade de ser alçada em uma nova plataforma, culminando com o doutorado profissional.

Esta quebra de paradigma dualista da pós-graduação evidenciada nesta pesquisa não implica, necessariamente, em discussões baseadas em concepções valorativas acerca da existência ou não de um certo nível de qualidade existente

²⁴ Dossiê - Mestrado Profissional e Formação de Professores: experiências, desafios e perspectivas para a Educação Básica. Educar em Revista, nº. 63, jan. a mar. 2017.

nesta nova modalidade. Esta discussão possui uma ótica reducionista do ponto de vista da real contribuição que o mestrado profissional em Educação possui para a localidade onde está inserido, alcançando com maior profundidade que o mestrado acadêmico em algumas ocasiões. O que está sendo abordado neste momento é que devido às suas características estruturais, o mestrado profissional em Educação vem para reafirmar que a mudança na pós-graduação se deu não apenas na aprovação e reconhecimento de um ou outro curso desta modalidade, mas na afirmação que em função de um sistema de avaliação inadequado para esta proposta e de incompatibilidade com pressupostos epistemológicos da modalidade acadêmica, o caminho a ser desbravado pelo mestrado profissional em Educação pode levar a um novo patamar na pós-graduação brasileira.

Como bem destacado por Shiroma e Evangelista (2005), o analista de documentos incorre na obrigação de apontar tendências e mostrar caminhos mediante o material analisado, sempre se pautando a imparcialidade necessária para não inferir dos documentos aquilo que eles não relatam, e ao mesmo tempo, conseguir extrair destas informações que estão, de certa forma, subentendidas nas entrelinhas, de modo subliminar. Pois então, concluiremos nosso trabalho com esta projeção, ressaltando que os limites estruturais desta dissertação de mestrado geram um tipo de conhecimento que carece de verificação por novas propostas de pesquisa no mesmo tema para verificar sua veracidade ou contrastar suas afirmações.

O mestrado profissional se mostra como uma iniciativa estruturada, concreta e factível, a ponto de ser possível afirmarmos que a pós-graduação brasileira possui três momentos distintos por sua importância: seu reconhecimento em 1965, a mudança no processo avaliativo em 1996 e, por fim, a definição por completo do mestrado profissional como nova modalidade *stricto sensu* reafirmada completamente em 2009. Temos, portanto, um novo paradigma da pós-graduação no Brasil a ser verificado nos próximos anos em função do impacto de suas realizações.

Se em um primeiro momento a incompatibilidade de definições e propósitos adiou o ingresso das áreas das Ciências Humanas no mestrado profissional, com os resultados recentes obtidos com o mestrado profissional em Educação já é possível esperar uma nova formatação da pós-graduação *stricto sensu*. Como o doutorado acadêmico não permite teoricamente, por enquanto, que o profissional formado no mestrado profissional acesse este nível, poderá vir a ser

criado o doutorado profissional para absorver este novo tipo de profissional qualificado e romper com o caráter terminal que o mestrado profissional possui estruturalmente.

A caracterização do campo profissional na esfera da pós-graduação *stricto sensu*, que foi o principal objetivo desta pesquisa, se mostra com estes contornos: uma incompatibilidade estrutural, epistemológica, filosófica e conceitual abre margem para a demanda de um novo segmento dentro da pós-graduação brasileira em virtude dos resultados alcançados pelo mestrado profissional em Educação.

Resta saber de que forma se dará a contrapartida da academia em relação a esta possibilidade aventada pelos intelectuais atuantes no mestrado profissional em Educação, lembrando que a implantação do mestrado profissional sofreu resistência por grande parte da academia, especialmente a área da Educação, situação existente até os presentes dias, porém em menor grau de intensidade, mas que foi superada principalmente pela vinculação orçamentária das agências de fomento quando definiram a liberação de determinadas verbas apenas para programas pautados na inovação e tecnologia. Esta vinculação gerou, por sua vez, a ressignificação destes conceitos por parte dos programas interessados, de modo a usufruir deste financiamento, fato este evidenciado pelas menções superficiais (quando não especificados o tipo de inovação e de tecnologia a ser trabalhado nos cursos ou identificação não condizente com o ideal originador constante nos documentos reguladores desta modalidade) nos objetivos das propostas analisadas nesta pesquisa.

Deste modo, buscamos ao longo desta pesquisa, trazer à tona alguns aspectos do Mestrado Profissional em Educação que nos pareceram mais evidentes ao longo da investigação. Compreendemos que esta pesquisa, considerando a natureza nova do objeto e dos materiais disponíveis para análise, permitiu algumas conclusões e certas percepções sobre as tendências relativas a este “novo modelo” de pós-graduação que parece se consolidar na pós-graduação brasileira.

7 REFERÊNCIAS

AFONSO. A.J. Estado, Globalização e políticas Educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p.35-26, jan/fev/mar/abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782003000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 mai. 2016.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Higher education in Latin America: issues of efficiency and equity**, 1990. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Private financing of higher education in Latin America and the Caribbean**. 1991. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **The economics of higher education in Brazil**. 1992. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Higher education reform in Chile, Brazil, and Venezuela: towards a redefinition of the role of the state**. 1992. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Brazil: Higher Education Reform**. 1993. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Reforming higher education systems: some lessons to guide policy implementation**. 1995. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Institutional and entrepreneurial leadership in the Brazilian science and technology sector: setting a new agenda**. 1996. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Brazil - Higher Education Improvement Project**. 1998a. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Higher education in Brazil: the stakeholders**. 1998b. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Trends in governance and management of higher education** 1998c. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior**. 1998d. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Brazil - Higher education sector study**. 2000. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Higher education in Brazil** - challenges and options. 2002. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Educacion superior en America Latina: la dimension internacional**. 2005. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Knowledge and innovation for competitiveness in Brazil**. 2008. Disponível em www.worldbank.com. Acesso em 20 set. 2016.

BIANCHETTI, L; FAVERO, O. J. C. O papel do IESAE e da ANPED na pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Anped. No. 30, set/dez 2005. (Número Especial). p. 151-161.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003.

BRASIL. **Decreto-lei n. 19.851** de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931. Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis>, acesso em 11 de out. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura, CFE, (1965). **Parecer nº 977/65**. *Documenta*, nº 44, dez. p. 67-86. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>, acesso em 20 de ago.2016.

_____. **Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média e dá outras providências. *Lex – Coletânea de Legislação*, edição federal, v. 32, 1968.

_____. **Resolução nº 14 de 23 de novembro de 1977**. Validade dos certificados de Especialização e Aperfeiçoamento para carreira do magistério superior. *Documenta*, nº 205 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, 1977.

_____. **Resolução nº 12/1983 de 27 de outubro de 1983**. Conselho Federal de Educação. *Diário Oficial da União* de 27/10/1983 – Seção I.

_____. **Resolução nº 1 de 03 de abril de 2001**. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União* de 04 de abril de 2001 – Seção I. Disponível em: <http://propg.ufsc.br/files/2015/04/resolu%C3%A7%C3%A3o-CES0101.pdf>, acesso em 11 de out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília: Capes (vol. 1), 2010a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília: Capes (vol. 2), 2010b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **GeoCapes dados estatísticos**. Brasília, 03 jul. 2012. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério da Educação/Capes. **Relatório da Comissão de Acompanhamento do PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: Coordenação de Comunicação Social da Capes, 2013.

_____. (CAPES). **Estatísticas**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **CAPES 50 ANOS: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: CAPES, 2002.

_____. **Seminário para além da academia: a pós-graduação contribuindo para a sociedade**. Brasília: Capes, mar/abr. 2005.

_____. **Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>, acesso em 04 nov. 2016.

CAMPOS, M. A. F. **A política econômica do Governo Kubitschek (1956-1961): o discurso em ação**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Economia, Porto Alegre, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CGEE- CENTRO DE GESTAO DE ESTUDOS ESTATÍSTICOS - **Doutores 2010**: Estudo da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, 2010.

_____. **Mestres 2012**: Estudo da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, 2013.

_____. **Mestres e Doutores 2015**: Estudo da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, 2016.

CERVERO, R. M. **Effective continuing education for professionals**. Londres: Jossey- Bass Publishers, 1998.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHOULIARAK, L.; N. FAIRCLOUGH.. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edimburgo: Edinburgh University Press. 1999

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 75-124.

CUNHA, C. M.; AGRANIONI, N. T. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino – qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 119-135, jan./mar. 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001. (Currículo, Políticas e Práticas).

DE MARI, C.L. **Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Medidas**. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R.M. L.; RODRIGUES, D.S. (Org.). **A pesquisa em Trabalho, educação e política educacional**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FAIRCLOUGH, N. Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. **Journal of Pragmatics**, 9: 739-63. 1985.

_____. **Language and Power**. Londres e Nova York: Longman. 1989

_____. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press. 1992

_____. **Critical Discourse Analysis**. Londres e Nova York: Longman. 1995a

_____. **Media Discourse**. Oxford: Edward Arnold. 1995b.

_____. **New Labour, New Language**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FISCHER, T. Proposições sobre educação profissional em nível de pós-graduação para o PNPG 2011-2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: Capes (vol. 2), 2010.

FONSECA, D.M. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/rbpg/portal>> Acesso em: 28 de julho 2006.

FONSECA, M. ; FONSECA, D. M. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016.

FRANCO, M.L.P.B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 169-186, jan./abr. 2004.

FREITAS, L.C., SORDI, M.R.L., MALAVASI, M.M.S., FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

GIULIANI, A. C. Perfil profissiográfico dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma instituição de ensino do interior do Estado de São Paulo. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 3, n.1, p. 94-108, jan./abr. 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

HETKOWSKI, T. M.; FIALHO, N. H.; SACRAMENTO, J. A. Mestrado profissional em educação: gestão e tecnologias aplicadas à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 489-509, jul./dez. 2013.

KRUPPA, S. P. **O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90**. 2000. 382 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra**, Rio de Janeiro: IBGE, 2012, 235 p. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_Gerais_da_Amostra/resultados_gerais_amostra.pdf>, acesso em 20 out. 2016.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. Tese (doutorado) 331 f. Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração – 2012.

LEHER, R. **A educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, n. 3, p. 19-30, 1999.

LESSA, C. **Quinze anos de política econômica**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, 173p.

LIMA, K. R. de S. Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo. In: Reunião anual da associação nacional de pós- graduação e pesquisa em educação, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/katiareginadesouzalima.doc>>. Acesso em: 10 set. 2011.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, 15(1), 39-57. 2005.

MAGALHAES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. spe, p. 1-9. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Nov. 2016.

MARCOLIN, N. Um caminho de pedras. Memória. In **Pesquisa Fapesp**. Dez. 2014. São Paulo

MARTINS, X. M.; RIBEIRO, C. M. Mestrado profissional em Educação e inovação na prática docente. **RBPG**, Brasília, v. 10, n. 20. 2013.

MARX, K. H. **Para uma crítica da economia política** (1857). Edição Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital. Rocket Edition, 1999.

_____. **O Capital**. Livro I. Boitempo Editora. Rio de Janeiro, 2011.

MOTA JÚNIOR, W. P. **O banco mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)**. Tese. (doutorado). 269p. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016

NETO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx** 1 Ed. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

NERES, C. C.; NOGUEIRA, E. D. G.; BRITO, V. M. Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 885 - 909, setembro de 2014.

NOSELLA, P. **Mestrado Profissional em educação?** São Carlos: s/e, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007

PAULA JÚNIOR, F. V. De. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo E Formação Docente. **SCIENTIA**. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

PEREIRA, J.M.M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

- QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p.97-104, 2005.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológica. In **(Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004
- ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 17 maio/ago. 2008.
- SAMPAIO, H. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 -1990**. In Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - USP. São Paulo, 1991. Disponível em nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf. Acesso em 20 out. de 2016.
- SAVIANI, D. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 30, p. 21-35, Dez. 2005 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300003&lng=en&nrm=iso. acesso em 20 Mar. 2016.
- SEVERINO, A. J. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 9-16. 2006
- SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior**: revisando teses e posições. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.
- _____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em www.cedes.unicamp.br
- SILVA, A. A; JACOMINI, M. A. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, abr. 2016.
- SIQUEIRA, A. C de. **Organismos internacionais**: educação em uma política de integração soberana? 2001. Disponível em: www.forummundialdeeducação.org.br. Acesso em: 20 out. 2016.
- SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In MORAES, M. C. M. de. (Org.) **Illuminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2003.
- SHIROMA, E. O. CAMPOS, R. F.. GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 10 ago. 2016

THIENGO, L. C. **As Tendências Internacionais e a Universidade Brasileira na Primeira Década aos Anos 2000**: Ensino Superior e Produção De Consenso. Viçosa, 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, 2013.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2000

VIOTTI, E.; BAESSA, A. **Características do emprego dos doutores brasileiros**: características do emprego formal no ano de 2004 das pessoas que obtiveram título de doutorado no Brasil no período 1996-2003. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008. Disponível em: <<http://www.cgee.org.br/atividades/redirect.php?idProduto=>> Acesso em 10 de Ago de 2016.

VOGEL, M. J.M.; KOBASHI, N. Y. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. In **Anais**. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB) ISSN 2177-3688

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: —; MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.