

A pós-graduação no Brasil

ABILIO AFONSO BAETA NEVES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

abiliobneves@gmail.com

Doutor em Ciência Política pela Universidade de Münster, Alemanha Federal, foi professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul em dois períodos (1987-90 e 2015-2016), Secretário do Ensino Superior/MEC de 1996 a 2000, presidente da CAPES/MEC em dois períodos (1995-2002 e 2016-2018). Atualmente é assessor da PROPESQ/PUCRS e ocupante da Cátedra Paschoal Senise/USP. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2048221374290918>

O artigo “PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL - DILEMAS DA VIDA ADULTA (Documento para discussão de políticas)” de Pedro Lincoln C. L. de Mattos é publicado num momento muito oportuno, pois está em curso uma ampla discussão sobre o modelo de avaliação da CAPES e sua adaptação aos novos tempos. É o momento, portanto, de se retomar, com abertura de propósitos e profundidade de análise a discussão sobre a própria pós-graduação no Brasil.

Proponho, com os comentários feitos a seguir, uma visão da formação de nossa pós-graduação a luz do que considero condicionantes institucionais da sua integração ao nosso sistema de ensino superior. Creio que, assim, poderemos entender melhor por que nos afastamos de referências fundamentais na formulação inicial do projeto da pós-graduação e chegamos a um modelo híbrido e perigosamente original capaz de comprometer o genuíno fortalecimento do processo de formação de profissionais e de pesquisa em diferentes áreas de atuação.

Não é sem fundamento afirmar que a formação do sistema nacional de pós-graduação brasileiro foi o projeto mais bem sucedido no campo da educação superior desde a reforma universitária de 1968. Os números são notáveis e crescentes a cada ano (Cirani et al., 2015; McManus & Baeta Neves, 2020). Os resultados confirmam o acerto de políticas públicas marcadas por uma inusitada continuidade e clareza de propósitos para os padrões nacionais.

A construção da pós-graduação *sensu stricto* – Mestrados e Doutorados - na reforma universitária de 1968, a partir do documento fundador deste nível de ensino por meio do Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como Parecer Sucupira, significou profunda ruptura com o padrão do nosso ensino superior até então. Ela era o instrumento de conversão de nossas tradicionais instituições de ensino em universidades modernas que abrigariam a pesquisa científica e tecnológica e formariam os recursos humanos de alto nível requeridos pelo “milagre econômico” em curso (Nobre & Freitas, 2017).

Esse papel central reservado à pós-graduação na reforma era realçado pela indicação de que a expansão do ensino superior deveria se dar prioritariamente pela expansão da matrícula em universidades. A intenção de se institucionalizar a pesquisa impregnou as decisões mais importantes derivadas da reforma (Oliveira & Freitas, 2010). Refiro-me à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva, à valorização salarial da titulação e à exigência de titulação formal para provimento de vagas docentes e progressão na carreira. Na estrutura das universidades públicas, logo surgiram as *pró-reitorias* de pesquisa e pós-graduação e os conselhos de pós-graduação.

A expansão do ensino superior não seguiu o roteiro preferencial estipulado pela reforma de 68. A pressão da demanda levou ao crescimento do segmento privado e à multiplicação de faculdades isoladas e mesmo de universidades sem o perfil desejado (Sampaio, Soares, 2018).

A pós-graduação seguiu curso próprio e, por muitos anos, restrito às iniciativas das universidades e instituições públicas de pesquisa e pouquíssimas instituições privadas, especialmente católicas (McManus et al., 2020).

Muitos fatores contribuíram para o desenvolvimento contínuo da nossa pós-graduação (Catani et al., 2010). As agências federais tiveram um papel muito importante, assim como a realização periódica da avaliação (Furtado & Hostins, 2014) e a mobilização constante da comunidade e sua representação principal: o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação. Poucas políticas públicas tiveram tanta continuidade e o reconhecimento da sua importância pelos sucessivos governos como a da pós-graduação. Planos foram concebidos e executados com o foco na expansão e no suporte financeiro desta expansão com um robusto programa de cotas institucionais de bolsas e recursos de custeio (Nobre & Freitas, 2017).

A avaliação periódica da pós-graduação pela Capes foi uma iniciativa inédita, corajosa e um grande desafio para toda a comunidade e para a própria agência. Teve caráter pedagógico

importante e ganhou forte legitimidade por estar apoiada no amplo envolvimento da própria comunidade da pós-graduação. Este envolvimento se dava através de representantes escolhidos a partir de listas formadas por indicações dos próprios cursos e programas para a coordenação e composição das comissões de acompanhamento e avaliação dos cursos nas diferentes áreas de conhecimento (Balbachevsky, 2005).

Todo este desenvolvimento deu-se em meio a tensões com segmentos tradicionais na universidade e não foi imune a concessões que resultaram num percurso com avanços e recuos e com exercícios de originalidade próximos da criação de “jabuticabas” com ares de soluções nacionais. Além disso, pode-se dizer, em alguma medida, o desenvolvimento da pós-graduação padecia com seus próprios acertos e seu sucesso.

Creio que o mérito inicial do artigo “PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL - DILEMAS DA VIDA ADULTA (Documento para discussão de políticas)” de Pedro Lincoln C. L. de Mattos (UFPE) reside em pontuar a peculiaridade de entendimentos básicos correntes que condicionaram nosso modelo de pós-graduação. Entendimentos que mostram o modelo se afastando dos eixos estruturantes do Parecer 977/65 e consolidando uma visão muito peculiar de pós-graduação.

O ponto mais proeminente, neste contexto, é sem dúvida, o que se refere à noção de pós-graduação profissional em face da acadêmica.

O Parecer 977/65 explorou os modelos e os propósitos das experiências internacionais de pós-graduação e distinguiu o doutorado como o núcleo do processo pretendido de institucionalização da pesquisa na universidade (Almeida Jr et al., 2005; Cury, 2005). O mestrado, seguindo a experiência internacional, especialmente a anglo-saxã, entendia-se, era destinado ao aprimoramento profissional (Virmond, 2002). Entre nós, por circunstâncias peculiares, o mestrado foi logo visto como etapa de correção dos problemas da formação recebida na graduação e propedêutico para o doutorado.

Contribuíram para essa adaptação o desenho da carreira e o processo de recrutamento docente nas universidades públicas. A carreira previu níveis associados a graus distintos de titulação acadêmica. Assim, o professor assistente deveria possuir o grau de mestre e o adjunto o de doutor. Concursos eram feitos para ingresso na carreira com essas exigências básicas. O grau de mestre habilitava ao concurso de início de carreira. Isso produziu enorme impulso à demanda pelo mestrado (Locatelli, 2017). Da ótica da carreira docente, os títulos se encadeavam numa sequência: o mestrado era tomado como o primeiro passo e o doutorado como a culminância da formação do docente pesquisador. O debate sobre a natureza distinta do mestrado com relação ao doutorado foi suplantado pela naturalidade com que ambos emergem na condição de pré-requisitos da carreira docente. Em parte, deve-se a esse entendimento perdurar por muito tempo a exigência de conclusão do mestrado para a inscrição no doutorado. Assim, na prática o debate sobre as peculiaridades da formação e da pesquisa na pós-graduação das distintas áreas e sobre a distinção entre mestrado e doutorado cedeu espaço ao debate formal sobre a carreira docente. O ingresso na carreira mudou nas universidades públicas que passaram a exigir o doutorado e experiência de pesquisa. As implicações desta nova situação para a compreensão do mestrado, no entanto, ainda não se fazem sentir.

Esse afastamento da reflexão mais substantiva sobre o modelo da pós-graduação, sobre as peculiaridades das áreas no tocante à relação entre a pesquisa e a formação e, enfim sobre o propósito e o produto da pós-graduação se completa com a evolução da própria avaliação (van der Laan & Ostini, 2018).

Até meados dos anos noventa do século passado, a avaliação era, fundamentalmente, um exercício de acompanhamento dos cursos e de seus resultados e base para recomendações que pudessem auxiliar as instituições na construção de seus projetos de mestrado e doutorado. Avaliações realizadas naquele período ainda apresentavam paralelamente à

atribuição de letras de A - E, em escala decrescente de qualidade, conceitos como CN – curso novo e SA – sem avaliação. A mudança veio com a vinculação dos resultados da avaliação à autorização de funcionamento do curso e à validação dos diplomas emitidos. Essa mudança, associada à expansão do sistema com a emergência crescente de propostas de mestrado e doutorado em IES privadas, pressionou o processo de avaliação e o levou à (maior) formalização e homogeneização. As notas deveriam corresponder a resultados equivalentes e terminava a fase de experimentação e a flexibilidade. A principal tarefa do Conselho Técnico Científico passou a ser “garantir” que a nota de um curso refletisse desempenho semelhante a curso com mesma nota não apenas da área, mas, também, de outras áreas. Essa exigência, tida como incontornável, apressou a busca por bases e indicadores equivalentes para apreciar a produção científica e tecnológica em todas as áreas o que levou a adoção implícita dos padrões das áreas com “mais maturidade” na pesquisa, ou seja, das áreas exatas e das biológicas. Estabeleceu-se uma tensão entre essas áreas e as áreas de humanidade e sociais aplicadas com o resultado de que essas últimas tiveram que aceitar certas referências que feriam sua tradição e características (Oliveira & Almeida, 2011; Mello et al., 2010; Adorno & Ramalho, 2018).

Neste contexto, emerge a discussão sobre a pós-graduação senso estrito profissional. Essa discussão nasce de uma retomada do conteúdo do Parecer 977/65 sobre o mestrado e do reconhecimento de que a pós-graduação já não formava apenas para o “mercado” acadêmico. O egresso da pós-graduação era demandado para atividades não vinculadas à docência e à pesquisa em estabelecimentos de educação superior. É muito pertinente a análise feita por Pedro de Mattos em seu artigo sobre os encontros e desencontros da proposta original de mestrado profissional com a experiência internacional e com as versões enquadradas no lato senso: especializações e MBAs. Não é necessário retomar, aqui sua linha de argumentação. Cabe, no entanto, mencionar, que desde o início, dessa discussão, o “establishment” resistiu à novidade e buscou desqualificar a proposta baseado no seguinte argumento principal: o mestrado profissional como título equivalente ao mestrado acadêmico poderia comprometer a qualidade da formação do docente pesquisador e atrair “clientela” numerosa e, assim, ameaçar a própria pós-graduação acadêmica. A solução estaria em manter essa nova pós-graduação sob o controle dos acadêmicos. Tentou-se, ainda nos anos 90 do último século, que essa nova pós-graduação fosse objeto de acompanhamento e avaliação por comissões formadas com a participação de representantes destacados do meio profissional não acadêmico. Sem sucesso.

Mesmo após a criação da modalidade do doutorado profissional pela CAPES, essa modalidade de pós-graduação está submetida aos entendimentos e às referências básicas definidas por coordenações com perfil acadêmico convencional (Vieira, 2018). A aceitação do doutorado profissional não parece, portanto, mudar muito esse quadro. Perdeu-se o sentido da mudança que era resgatar a real peculiaridade do processo de formação e da pesquisa nas áreas sociais aplicadas e em boa parte das áreas tecnológicas, como mostra Pedro de Mattos em seu artigo.

Esse movimento de distorção da reflexão sobre a pós-graduação, como se pretendeu mostrar com as considerações anteriores não pode ser atribuído a iniciativas das representações de área e nem da CAPES como agência. Resultou de apropriação do tema da pós-graduação pela dinâmica de transformação da regulação do nosso ensino superior. Representantes de área e a própria agência apenas refletiram suas consequências em nome de bons princípios e objetivos elevados. Mesmo assim, vários países têm realizado mudanças nos programas de pós-graduação (Zusman, 2013; 2017; Kot & Hendel, 2012), com o oferecimento de doutorados profissionais em crescimento. De modo geral, reconhece-se que o egresso da pós-graduação, em especial o doutor precisa apresentar aptidões que além de capacitá-lo para a docência e a pesquisa reforcem características como gestor e empreendedor. Isso se reflete em necessidade de mudanças na visão da comunidade científica e nos procedimentos e indicadores para a medição dos impactos destes programas.

O momento atual abre novas perspectivas. A discussão em curso sobre a mudança do modelo de avaliação permite retomar o caminho da reflexão sistemática e da busca de propostas

que revalorizem as diferentes áreas em suas peculiaridades como projeto de formação e no campo da pesquisa.

O modelo multidimensional, em discussão, reconhece que a pós-graduação se desdobra em dimensões múltiplas e pode ser avaliada pelo seu resultado conforme o foco definido pelo próprio curso ou programa. O modelo multidimensional valoriza a formação e o ensino, a transferência de conhecimentos científicos e tecnológicos, a pesquisa científica e tecnológica, a contribuição para o desenvolvimento regional e a internacionalização. Implícito está o reconhecimento de que nosso sistema nacional de pós-graduação é amplo, abrangente e definitivamente nacionalizado (Patrício et al., 2018).

Os registros da Plataforma Sucupira indicam que apenas um quarto da produção da pós-graduação corresponde a artigos publicados em periódicos classificados (McManus & Baeta Neves, 2020). Uma grande parte refere-se à categoria “produção técnica”. Essa produção se diferencia pelas áreas e mostra as múltiplas interfaces com a sociedade que precisam ser devidamente conhecidas e valorizadas. Não se trata de produção de qualidade e importância menor do que a produção resultante da pesquisa científica e tecnológica e sim de outra natureza e com relevância social e econômica. É longo o caminho dessa mudança e os perigos são conhecidos. Há, no entanto, a possibilidade real de se retomar a iniciativa que recoloca o Brasil como interlocutor na dinâmica internacional de transformações do ensino superior amplie o aproveitamento de todo o potencial das áreas para o desenvolvimento nacional.

Agradecimento

Agradeço à CAPES pelo uso do Portal de Periódicos e à Professora Connie McManus pelos comentários e sugestões para esse trabalho.

REFERÊNCIAS

- Adorno, S. & Ramalho, J.R. (2018). A pós-graduação em Sociologia e a experiência de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6, 27-57. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.257>
- Almeida Júnior, A., Sucupira, N., Salgado, C., Barreto Filho, J., Silva, M.R., Trigueiro, D., Lima, A.A., Teixeira, A., Chagas, Va., Maciel, R. (2005). Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 162-173. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>
- Balbachevsky, E. (2005). A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 275-304.
- Catani, A.M., Oliveira, J.F., Michelotto, R.M. (2010). As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 30, 267-281.
- Cirani, C.B.S., Campanario, M.A., Silva, H,H,M. (2015). A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20, 163-187. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100163
- Cury, C.R.J. (2005). Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 07-20. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>
- Furtado, H.L., Hostins, R.C.L. (2014) Avaliação da pós-graduação no Brasil. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 19, 15-23.
- Kot, F.C., Hendel, D.D. (2012). Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis. *Studies in Higher Education*, 37(3), 345-364. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.516356>
- Locatelli, C. (2017). Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98, 77-93. Recuperado de <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2815>
- McManus, C., Baeta Neves, A.A. (2020). Production Profiles in Brazilian Science, with special attention to social sciences and humanities. *Scientometrics*. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03452-2>
- McManus, C., Baeta Neves, A.A., Maranhão, A.Q. (2020). Brazilian Publication Profiles: Where and How Brazilian authors publish. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 92(2), e20200328. <https://dx.doi.org/10.1590/0001-3765202020200328>
- Mello, C.M., Crubellate, J.M., Rossoni, L. (2010). Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em administração à avaliação da Capes: proposições institucionais a partir da análise de redes de co-autorias. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(3), 434-457. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000300004>
- Nobre, L.N.; Freitas, R.R. (2017). A evolução da pós-graduação no Brasil: Histórico, Políticas e Avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering (BJPE)*.3 (2), 18-30.
- Oliveira, J. F.; Fonseca, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: Oliveira, J. F.; Catani, A. M.; Ferreira, N. S. C. (2010). Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. 1ª edição. Campinas: Mercado das Letras.
- Oliveira, M. R.; Almeida, J. (2011). Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 8, 37-57.
- Patricio, M.T., Alves, J.E., Alves, E., Mourato, J., Santos, P., Valente. R.P. (2018). Avaliação do desempenho da investigação aplicada no ensino superior politécnico: construção de um modelo. *Sociologia: Problemas e Práticas*. 86 :69-89.

Sampaio, H. (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp* 28, 43. Recuperado de https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf

Soares, P.C. (2018). Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil. *Estudos Avançados*, 32(92), 289-313. Recuperado de <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180020>

van der Laan L., Ostini J. (2018). Enabling Innovative Postgraduate Graduate Research: Critical Foresight and Strategic Considerations for University Leaders. In: Padró F., Erwee R., Harmes M., Harmes M., Danaher P. (eds) *Postgraduate Education in Higher Education. University Development and Administration*. Springer, Singapore.

Vieira, E.P. (2018). Avaliação da quadrienal (2013-2016) – área de educação na CAPES: Reflexões para os Mestrados Profissionais da Educação. *Plurais: revista Multidisciplinar*. 3, 42-57.

Virmond, M. (2002). Mestrado profissional – uma síntese. *Salusvita*, 21, 117-130.

Zusman A. (2017). Changing Degrees: Creation and Growth of New Kinds of Professional Doctorates. *The Journal of Higher Education*. 88, 33-61. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1243941>

Zusman, A. (2013). Degrees of change: How New Kinds of Professional Doctorates are Changing Higher Education Institutions. *Research & Occasional Paper Series: CSHE*.8.13. Recuperado de <https://escholarship.org/content/qt7qf3t0x6/qt7qf3t0x6.pdf>