

MARCOS REGULATÓRIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

Joselaine Cordeiro Pereira

Universidade Federal de Juiz de Fora – joselaineep@hotmail.com

Resumo: A pós-graduação, no Brasil, tem uma trajetória recente. Muito embora as ações iniciais para sua implementação datam de 1965, com o *Parecer Sucupira*, foi apenas a partir do final da década de 1970 que se estruturou, efetivamente, consolidando-se enquanto sistema nacional de pós-graduação. Inicialmente, esperava-se que os mestrados e doutorados formassem quadros de intelectuais-pesquisadores para as universidades, visando o desenvolvimento tecnológico-científico do país. Posteriormente, no contexto das reformas educacionais da década de 1990, o foco recaiu na expansão de novos programas, passando a perseguir, inclusive, a qualidade dos mesmos e o reconhecimento das produções brasileiras na comunidade científica internacional. Conforme a base de dados GEOCAPES (2017), no ano de 2015 eram 5.537 cursos de pós-graduação, concernentes à modalidade *stricto sensu*, totalizando 250.641 alunos matriculados. A titulação superava a marca de 75 mil pós-graduados, sendo 56.667 mestres e 18.996 doutores. No que tange a produção de artigos científicos, o Brasil ocupava, em 2016, a 15ª posição no ranking mundial. Em razão do exposto, nosso objetivo é apresentar, a partir da revisão bibliográfica, os marcos regulatórios que deram origem à pós-graduação, apontando sua inserção na conjuntura social mais ampla. Consideramos a congruência do aparato normativo para destacar a implantação, a expansão e a consolidação da modalidade *stricto sensu* enquanto política consolidada no campo da formação qualificada para o mundo acadêmico e para o mercado.

Palavras-chave: Ensino Superior, Pós-Graduação, marcos regulatórios.

Introdução

Historicamente, a pós-graduação tem trajetória cindida em dois níveis, nomeadamente, *lato sensu* e *stricto sensu*. A modalidade *lato sensu* está presente na legislação desde a década de 1930, com o decreto nº 19.851. Atualmente, é constituída pelos cursos de especialização, oferecidos aos portadores de diploma de graduação, cuja carga horária total requer o mínimo 360 horas. Quanto ao nível *stricto sensu*, temos o Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissional, o Doutorado Acadêmico e o Doutorado Profissional; este último, aprovado em março de 2017.

A distinção entre a modalidade acadêmica e profissional é paradigmática, pois ambos são tangenciados pela produção acadêmico-científica e sentido social para as áreas de conhecimento, seja qual for o destino de seus egressos. Todavia, o mestrado e o doutorado profissional, requerem vinculação clara de sua organicidade à formação profissional, possuindo flexibilidade quanto à elaboração de um produto final, podendo ser no formato de projetos, protótipos, performance, dissertação, análise de caso, dentre outros, ligado, também, à atividade profissional vinculada.

A pós-graduação compõe o sistema de ensino brasileiro, sendo considerado o nível de maior relevância, com políticas específicas e reconhecimento internacional. Em 2015, conforme

base de dados GEOCAPES (2017), eram 5.537 cursos de pós-graduação, totalizando 250.641 alunos matriculados. A titulação superava o total de 75mil pós-graduados, sendo 56.667 mestres e 18.996 doutores. Em termos de produção científica, o Brasil ocupava, em 2016, a 15º posição no ranking mundial (AZEVEDO, OLIVEIRA e CATANI, 2016, p. 788).

O que propomos neste artigo é resgatar os marcos regulatórios que deram origem à pós-graduação, apontando sua inserção na conjuntura social mais ampla, a partir da congruência do aparato normativo específico que favoreceu sua implantação e expansão até se constituir uma política consolidada no campo da formação qualificada para o mundo acadêmico e para o mercado.

Metodologia,

Para cumprir o objetivo proposto, debruçamo-nos na revisão bibliográfica, destacando as produções que apresentassem a trajetória histórica da pós-graduação nacional (SAVIANI, 2000; SANTOS, 2003; BALBACHEVSKY, 2005; CURY, 2005; SANTOS e AZEVEDO, 2009; MOROSINI, 2009; AZEVEDO, OLIVEIRA e CATANI, 2016; e, BARRETO, 2016). Perscrutarmos, também, a legislação pertinente, que consagrou a organização e o funcionamento deste nível de ensino como, os Decretos que criaram o Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931; 1946) e, também a CAPES (BRASIL, 1951); as Leis que estabeleceram os Planos Nacionais de Pós-Graduação (BRASIL, 1975; 1982; 1986; 2004 e 2010); além do conjunto de leis e portarias que organizaram a educação nacional (BRASIL, 1961; 1968; 1996) e instituíram o Mestrado e o Doutorado na modalidade profissional (BRASIL, 1998; 2009 e 2017).

A partir dos principais achados, organizamos os marcos regulatórios da pós-graduação *stricto sensu* em três momentos: a) as legislações que instituíram a pós-graduação no Brasil (1808 – 1970); b) as políticas que a consolidaram enquanto sistema de ensino (1970 – 1990); c) as políticas indutivas para a qualidade deste sistema (1990 – 2014). Nesse conjunto, foi possível considerarmos, que a pós-graduação brasileira tem cumprindo seu papel de formação intelectual e científica.

1 – A instituição da pós-graduação no Brasil (1808 – 1970)

Apesar do termo pós-graduação, aludindo aos cursos de mestrado e doutorado, aparecer, formalmente, em meados da década de 1960, alguns elementos tradicionais presentes na trajetória dos primeiros cursos superiores, localizados no período colonial, concorreram para constituir o sistema de pós-graduação nacional tal qual o conhecemos. Com destaque, o modelo napoleônico que fixou suas raízes, ainda em 1808, com as primeiras escolas superiores, “*voltadas ao ensino,*

profissionalizante, em unidades isoladas, privativas do governo central e dirigidas à formação da elite” (MOROSINI, 2009, p. 127) e que vai compor as práticas acadêmicas nos anos seguintes.

O intento mais expressivo para se constituir a pós-graduação no Brasil, remonta à década de 1930, quando o Estatuto das Universidades Brasileiras – decreto nº 19.851 de 11/04/1931 – propôs o alinhamento do ensino à pesquisa, pautado no modelo de cátedras, próprios do sistema europeu (SANTOS, 2003). Após a Revolução de 1930, o referido Decreto, conhecido como *Reforma Francisco Campos*, instituiu o regime universitário no Brasil, grosso modo, distinguindo a formação entre o nível de graduação e posterior formação de pesquisadores e professores para os quadros universitários (SAVIANI, 2000) do qual se almejava a expansão.

Este foi um período crucial, marcado pela presença de intensos debates sobre a educação nacional e cuja amplitude se consagrou no movimento progressista dos Pioneiros da Escola Nova, inspirados sobremaneira, no instrumentalismo de John Dewey. Embora com a devida centralidade na universidade, o Movimento não garantiu rupturas com o modelo catedrático. Fortalecido pela presença de professores que vieram para o Brasil, por meio da colaboração dos governos europeus ou daqueles asilados após a Segunda Grande Guerra, o enfoque “tutorial” se fundamentava no aspecto teórico e de formação cultural, com pouca iniciativa à pesquisa (MOROSINI, 2009). Podemos dizer que a pós-graduação servia, dentre outras, como porta de entrada para a vida acadêmica e fora dela, quase nenhuma relevância era conferida ao título de mestres ou doutores.

O termo apareceu, formalmente, no Estatuto das Universidades – decreto nº 21.321, de 18/06/1946 – assinado pelo Ministro da Educação e Saúde Ernesto de Souza Campos. O conteúdo específico do Artigo 71 apontava a distinção entre os tipos de curso universitários, diferenciando formação, aperfeiçoamento, especialização, extensão, pós-graduação e doutorado (BRASIL, 1946). No conjunto da pós-graduação e do doutorado, não havia nenhuma normatização de sua constituição e organização, ficando a cargo dos regimentos próprios das universidades – Cf. Artigos 75 e 76. No entanto, nenhuma iniciativas foi registrada neste período; antes, fortaleceram-se a formação de mestres e doutores em instituições europeias e norte-americanas.

A partir da década de 1950, imbuídos pelo espírito nacionalista, urgiram estratégias para implementar a pesquisa e o ensino, perfilando um projeto científico ao projeto de nação (BARRETO, 2016)¹ e da qual a pós-graduação foi responsiva. Primeiro, a intensificação da colaboração firmada entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, propiciando intercâmbios de

¹ Relação apontada por Maurício de Lima Barreto, docente da Universidade Federal da Bahia e pesquisador do Centro de Pesquisa Gonçalo Moniz – Fiocruz Bahia – em mesa redonda promovida pela Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ-Bahia, em 08 de agosto de 2016, cujo tema foi “O sistema de Avaliação da Pós-graduação”.

membros do corpo universitário. Segundo, a criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Decreto nº 29.741 de 11/08/1951 – bem como do Conselho Nacional de Pesquisa – Lei nº 1.210 de 15/07/1951; ambas voltadas a fomentar para o desenvolvimento das ciências e das tecnologias, em mesma medida que assegurariam o desenvolvimento do país.

Neste período, a sociedade brasileira passou a se organizar à luz de matrizes econômico-produtivas, demarcadas por acelerado crescimento urbano-industrial e transformações institucionais centradas na ação estatal intervencionista. Ínterim no qual a educação, sobretudo a pós-graduação, passou a ser móvel estratégico das medidas racionais e práticas do Estado, como forma de alinhá-las ao modelo de crescimento. A busca pela modernização do país, fortaleceu uma “*parceria subordinada*”² entre países periféricos e centrais, cuja integração se dava entre o fomento à ciência e tecnologia, bem como a ampliação de mercados consumidores (SANTOS, 2003).

O modelo de educação único e centralizador que prevaleceu até a década de 1960 esmaeceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024 de 22/12/1961 – que conferiu certa autonomia aos entes federados. À pós-graduação, a Lei reiterou a vaga distinção entre os tipos de cursos existentes e apontou, ao Conselho Federal de Educação, a tarefa de produzir definições sobre o regime da pós-graduação. (Cf. Art. 9, BRASIL, 1961).

O conhecido *Parecer Sucupira* – nº 977 de 03/12/1965 – inaugurou a implementação formal dos cursos de pós-graduação, estabelecendo diretrizes para o formato institucional; diferenciando os dois tipos de formação – nominados *lato sensu* para especialização e aperfeiçoamento e, *stricto sensu* para mestrado e doutorado. Configurou, segundo Cury (2005), como um verdadeiro documento doutrinário para este nível de ensino. Justo por não existir experiências ou modelos nacionais que oferecem impacto no ensino superior, este período passou a ser considerado “*heroico*”³, pois exigiu articular as condições e estruturas necessárias para a criação destes cursos no Brasil, a “partir do nada” (SAVIANI, 2000, p. 5).

Foi neste contexto, marcado pelo discurso modernizante e de subordinação dos modelos econômicos e educacionais das nações centrais, que a pós-graduação se tornou a panaceia para o desenvolvimento de recursos humanos e, conseqüentemente, da economia. Tratava-se da “*crença de que o investimento em pessoas por meio da educação e do treinamento traria resultados*

² Um forte exemplo a ser considerado foi a presença da USAID no Brasil e sua interferência nos rumos da educação brasileira, sobretudo, do ensino universitário, a partir de 1964 (Cf. Santos, 2003).

³ Em palestra proferida, no ano de 1999, no Seminário comemorativo dos 25 anos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, o professor Demerval Saviani (2000), distinguiu dois momentos na trajetória histórica da pós-graduação brasileira, a saber: um denominado de “*período heroico*”, a partir de 1965, ante o Parecer Sucupira; e outro onde ele aponta os fatores associados à consolidação deste nível de ensino no país, a partir da criação de doutorados em educação, na década de 1970.

compensadores em termos de desenvolvimento (...)”(Sobel, 1978 apud BROOKE, 2012, p. 70). Pressuposto fundante da teoria do capital humano e da economia da educação, chancelada por instituições estrangeiras que influenciaram a expansão da educação em seus diferentes níveis.

Após a instalação dos primeiros programas, a experiência da pós-graduação foi se instituindo, ancorada em dois modelos educacionais: o europeu e seu viés mais teórico que sobressaiu, rigidamente, no campo avaliativo; e o norte-americano com sua estrutura e organização técnico-operativo. Isso corroborou para a identidade híbrida ao modelo brasileiro (SAVIANI, 2000 e SANTOS, 2003). Um hibridismo que aprofundou incongruências, tais como a incompatibilidade de títulos no cenário internacional, o rigor acadêmico dos mestrados, a ampla extensão de tempo para formação e a dependência científico-cultural. Os desafios que foram se apresentando, também encontraram, nas políticas específicas, a condução das mudanças para adequar a pós-graduação no cenário mais amplo, inclusive, legitimando-a no campo educacional.

2 – Políticas de consolidação do sistema de pós-graduação (1970 – 1990)

O espontaneísmo presente em vários programas desde 1965 deu lugar à sistematização de um conjunto de estratégias e ordenamentos legais, dentre as quais: a) a Reforma do Ensino Superior de 1968 – lei nº 5.540 de 28/11/1968 – que acenou a autonomia disciplinar, administrativa e financeira das universidades brasileiras, propiciando, também, a criação dos Conselhos de Pós-Graduação e vinculação dos títulos de mestrado e doutorado como critérios de ingresso e de acesso à carreira docente do ensino superior; b) os incentivos para a formação de pesquisadores no exterior; c) fomentos ampliados por meio de fundos de suporte do Banco Nacional de Desenvolvimento, a partir de 1969; d) criação da agência Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP – bem como de vinculação de fundo nacional para a mesma, em 1971; e) a ampliação das competências do CNPq, sob a égide do Ministério do Planejamento, em 1975; f) criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, em 1974; e g) em 1975, o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (SANTOS e AZEVEDO, 2009).

Não obstante, a CAPES passou a ter autonomia financeira e administrativa, como órgão central – Decreto nº 74.299/1974 – e criou o Programa Institucional de Capacitação Docente, em 1976, propiciando a mobilidade dos professores universitários dentro do próprio país, ante a concessão de bolsas de estudo e a liberação remunerada para a formação em pós-graduação (SAVIANI, 2000). Assistimos, assim, à indução de criação de comunidades epistêmicas na forma

de Associações Nacionais, dentre as quais apontamos, por exemplo, em 1978, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED – (Ibidem).

Devido à morosidade para aberturas de novos cursos, bem como a falta de critérios para o fomento das agências de suporte à ciência e tecnologia, a CAPES elaborou, no ano de 1976, o primeiro processo de avaliação dos programas, com vistas a criar parâmetros para a concessão de bolsas de estudo (BALBACHEVSKY, 2005). O fez considerando a inteligência de ponta, constituída por meio das comissões de áreas; fato que a levou, nos anos seguintes, a engendrar um reconhecido sistema de avaliação, alavancando a expansão da pós-graduação e, em mesma medida, consagrando-a na comunidade científica internacional.

O alinhamento destas ações encontrava, no I Plano Nacional de Pós-Graduação⁴, as referências para fazer cumprir as funções deste nível de ensino. Seus objetivos resguardaram, essencialmente, três aspectos presentes do Parecer Sucupira: a formação do quadro de magistério para o ensino superior; a integração entre ensino e pesquisa para as demandas científicas; e a qualificação atrelada ao mercado produtivo. Após uma experiência de dez anos na sistematização de programas, e um conjunto de ações relevantes para o campo, o propósito ainda se manteve.

No final da década de 1970, assistimos o tímido crescimento tecnológico do setor produtivo, concomitante queda dos recursos públicos destinados à educação, bem como excessiva burocracia das universidades quanto ao repasse de recursos às pesquisas. Um processo que culminou na extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, em 1981, repassando à CAPES a responsabilidade pela elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação⁵, induzindo, substancialmente, as estratégias de acompanhamento e avaliação da qualidade dos programas.

Em que pese à diferença entre o intento de expansão da pós-graduação presente no I Plano e a busca por qualidade do II, salientamos a retomada de vinculação deste nível de ensino ao setor produtivo, como forma de alavancar as ciências e a tecnologia (BRASIL, 1982, p. 184). Alinhavo que se manteve no III Plano⁶, muito embora este fosse engendrado por processos colegiados, próprios da conjuntura redemocratizante da época. A novidade residiu em apontar a necessária interseção entre ensino e pesquisa, aproximar a universidade dos setores produtivos e indicar a participação da comunidade científica na composição de órgãos de fomento. Um enredo

⁴ O referido Plano foi estabelecido para o período de 1975 à 1979), assinado por Ney Braga, Ministro da Educação e Cultura, no governo de Ernesto Geisel (1974 - 1979) e encontrava-se, segundo Hostins (2006) em consonância do com I Plano Nacional de Desenvolvimento.

⁵ Plano estabelecido para o período de 1982 à 1985, assinado por Esther de Figueiredo Ferraz, Ministra da Educação e Cultura, no governo de João Batista de Figueiredo (1979 - 1985).

⁶ Plano estabelecido para o período de 1986 à 1989, Nova República, assinado por Jorge Bornhausen, Ministro da Educação, no governo José Sarney (1985 - 1990).



tangenciado pelo potencial formador da pós-graduação e seu poder redentor em alinhar a formação de recursos humano, altamente qualificado, ao crescimento econômico do país. Porém, desta vez, voltando-se para a independência econômica e científica do Brasil (HOSTINS, 2006)

Não obstante, a democratização do ensino público foi propugnada na Constituição Federal como princípio básico da organização da educação brasileira. Mais detidamente, acerca do ensino superior, o Artigo 207 fez alusão direta à integração necessária entre graduação e pós-graduação, apregoada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (BRASIL, 1988).

O quadro de reestruturação política e econômica do país entrou no marco das reformas educacionais, da década de 1990, com a circulação de ideias educacionais globais, geradas a partir de pactos transnacionais. Fato que incorreu na centralidade da União quanto a indução de políticas públicas educacionais e controle dos resultados do trabalho educativo, sob a chancela da qualidade.

3 – Políticas indutivas para a qualidade do sistema de pós-graduação (1990 – 2014)

Concernente ao período pós-ditatorial, o campo semântico que sustentava as discussões do IV Plano de Pós-Graduação, baseava-se na busca pela autonomia e a flexibilização; o que significava a assunção da gestão pelas próprias mãos da universidade, adequando-se às demandas regionais e vocação. Este foi o cenário no qual as universidades passaram a sofrer pressões de demandas crescentes, mas também restrição orçamentária, haja vista que o governo reestruturava o modelo político nacional, retraindo o papel do Estado, configurando-o regulador, por meio da racionalização econômica e dos processos avaliativos das políticas⁷.

Muito embora o IV Plano não tenha sido formalizado, as discussões que o fundamentaram se debruçaram nas políticas de cunho neoliberal⁸, reiterando mudanças no ensino superior, dentre elas a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN nº 9.394 de 16/12/1996 – e um conjunto de ordenamentos específicos para a pós-graduação, inclusive, flexibilizando o modelo *stricto sensu*, por meio da criação do Mestrado Profissional em 1998.

A LDBN, discriminou a pós-graduação como curso superior (Cf. Art. 44)⁹ e conferiu, às três esferas de governo, a competência de organizar seus sistemas de ensino, em regime de cooperação (Cf. Art. 8), cabendo à União tanto legislar sobre os cursos de pós-graduação (Cf. Art.

⁷ Movimento inaugurado na década de 1980 pelo governo militar no Chile, posteriormente encampado por Margareth Thatcher na Inglaterra e por Ronald Reagan nos Estados Unidos (BROOKE, 2012).

⁸ Governo do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que se manteve por dois mandatos, entre os anos de 1994 à 2002.

⁹ A LDB mantém a distinção entre os cursos *lato sensu* e *stricto sensu* já apontados no Parecer Sucupira de 1965.

9, inciso VII) quanto elaborar o Plano Nacional de Educação (Cf. Art. 9). De forma bastante incisiva, apontou a aliança do estado com o setor empresarial (HOSTIN, 2006), inaugurado pela criação de centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas¹⁰. A partir de então, assistiu-se à restrição do número de bolsas de estudos; redução dos programas de apoio aos cursos e projetos de qualificação docente (SANTOS E AZEVEDO, 2009); estabelecimento de mecanismos de controle presentes em novos critérios de implantação e de avaliação de cursos. Em contra partida, ocorreu um salto quantitativo e qualitativo de cursos na região Norte e Nordeste (Ramalho e Madeira, 2005 apud SANTOS E AZEVEDO, 2009).

Acirravam-se as discussões acerca de um modelo mais flexível de formação, voltado para a utilidade prática do conhecimento em detrimento do academicismo catedrático. A despeito dos embates, foi criado, em 1998, o Mestrado Profissional – Portaria da Capes de nº 80. Modelo que agregaria o status da pós-graduação *stricto sensu* dirigido à formação profissional. Todavia, sem explicitação normativa careceu da Portaria Normativa de nº 07 de 2009¹¹ (BRASIL, 2009) para clarificar os objetivos e normas para credenciamento e avaliação dos Mestrados Profissionais, consolidando-os como modalidade *stricto sensu*.

A expansão dos programas foi endossada no IV Plano Nacional de Pós-Graduação¹², aprovado em 09/12/2004 – vigência 2005 a 2010. O Plano trouxe a reafirmação da educação como fator de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade, reiterando a necessidade de “*flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema (...)*” (BRASIL, 2004, p.44). E o fato de ter sua vigência ampliada permitiu o alinhamento com as demais políticas nacionais daquele período (SANTOS e AZEVEDO, 2009).

Baseada no diagnóstico da pós-graduação e nos rígidos processos de avaliação, o Plano explicitou, de forma objetiva, a função da pós-graduação, imputando a necessidade de “*(...) um expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciências e tecnologias e do setor empresarial.*” (BRASIL, 2004, p. 9). Por conseguinte, colocou-a no nível de maior expressividade e sucesso do sistema educacional.

¹⁰ A cerca da distinção deste modelos, consultar (BIFANO, Marcelo Rangoni, Capítulo 3: A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. In: _____. *Normalização de trabalho acadêmicos: considerações sobre o impacto ambiental e o consumo responsável*. Rio de Janeiro: PUC, 2009).

¹¹ Essa Portaria equiparou o título do Mestrado Profissional ao do Mestrado Acadêmico; reafirmou a vertente de formação voltada para o exercício profissional, perfilando-se ao perfil do aluno, a partir da valorização das experiências e articulação entre os conhecimentos técnicos-científicos e as metodologias aplicadas ao campo de atuação; além do desenvolvimento e defesa de um *produto final* com múltiplos formatos, que registre o exercício reflexivo-analítico de um problema da prática e sua possível solução – Artigos 5º e 7º (BRASIL, 2009).

¹² Governo petista que, tendo como Ministro da Educação Tarso Genro. Sob a chancela de Luiz Inácio Lula da Silva, manteve-se por dois mandatos, entre os anos de 2003 a 2010; porém passando a presidência para Dilma Rousseff, mantendo a mesma sigla partidária no poder até o ano de 2015, quando a mesma sofreu processo de Impeachment.

Numa análise mais detida, realizada por Santos e Azevedo (2009) este Plano deu especial enfoque às problemáticas das discrepâncias regionais, apontando a concentração de programas na região sudeste, bem como a concentração de investimentos em pesquisadores qualificados, fazendo sobressair grupos já consolidados. Para a superação desta assimetria, o próprio Plano apontou a necessária elaboração de políticas de indução como estratégia efetiva de proporcionar “*um crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação*” (ibidem, p. 54).

Atualmente, sob a vigência do V Plano Nacional de Pós-Graduação¹³, circunscrito para o período de 2011 a 2020, depreendemos um enfoque mais amplo quanto às funções da pós-graduação, em mesma medida que retorna os principais entraves que, historicamente demarcam a formação de mestres e doutores no Brasil.

O documento é demasiado extenso, formulado em dois tomos. A novidade reside em ampliar a formação de quadros docentes, com pós-graduação para todos os níveis da educação, sobretudo com a Educação Básica, apregoada no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica¹⁴ – PARFOR. (BRASIL, 2010). Outro destaque está na vinculação da formação pós-graduada aos mercados não acadêmicos, indicando a necessidade de modelos de formação interdisciplinar e mais flexíveis às demandas. Entra em cena o fortalecimento e expansão dos Mestrados Profissionais e sua aplicabilidade instrumental qualificada.

Consubstanciado numa política nacional de pós-graduação, este documento se apresentou como parte integrante do Plano Nacional de Educação – PNE – que entrou em vigor no ano de 2014¹⁵, com metas específicas para expansão da pós-graduação (cf. Meta 14). O referido PNE se perfilou às funções atualizadas da CAPES¹⁶ e da pós-graduação, a partir da assunção de estratégias para alcançar a qualidade da educação básica, visando a promoção da formação de professores desta etapa de ensino, em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Cf. Meta 16 e suas seis estratégias; e, meta 18, estratégia 18.4), estabelecendo o incentivo à incorporação de tecnologias e inovação das práticas pedagógicas (Cf. Meta 5, estratégia 5.6).

¹³ Plano estabelecido durante o mandato do governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016) e cujo Ministério da Educação, na época de implementação do Plano, esteve sob a responsabilidade de Fernando Haddad.

¹⁴ O PARFOR, criado pelo Decreto de nº 6.755, de 29/01/2009 objetiva, juntamente com a CAPES, criar uma política de formação de professores da educação básica. O mesmo foi revogado em 09/05/2016, ante o Decreto de nº 8.752 que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o PNE em vigor, bem como imputando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

¹⁵ O Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014 - Lei nº 13.005, tramitou desde 2010, a partir do texto apresentado pela Conferência Nacional de Educação. Somente quatro anos depois, a Câmara dos Deputados aprova a proposta substitutiva, contendo 20 metas de forma enxuta e objetiva.

¹⁶ A partir da Lei nº 11.502, a CAPES assumiu a incumbência de formular estratégias para a formação dos profissionais da Educação Básica (cf. Art. 2º BRASIL, 2007).

Não obstante, a política de avaliação constituída, desde o final da década de 1990, foi se consolidando de forma a ser “*aceito como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil*” (BALBACHESVSKY, 2005, p. 282). Aprimorando o processo avaliativo, adotando modelo discriminatório, pautado, inclusive na produção científica – parâmetro bibliométrico – fazendo elevar o nível da produção intelectual, bem como a participação das comunidades científicas. É por meio do parâmetro avaliativo da CAPES, bem como pelas ações das agências de fomento que o sistema de pós-graduação se consolidou e expandiu no país nas últimas décadas.

Mais recentemente, a flexibilização do modelo *stricto sensu* alcança novo patamar, ante a aprovação do Doutorado Profissional – Portaria nº 389 de 23/01/2017¹⁷. Muito embora ainda seja fruto de embates divergentes nas comunidades epistêmicas, sobretudo pela disseminação do esvaziamento dos programas acadêmicos, bem como a dissolução da congruência entre ensino e pesquisa, tendemos a alcançar, nos próximos anos, novos índices de expansão e produção científica para o sistema de pós-graduação nacional.

Conclusões

Ao longo da trajetória, a pós-graduação *stricto sensu* foi se consolidando, passando a ter definições claras quanto à sua organicidade. Atualmente, está assim constituída: Mestrado e Doutorado nas modalidades acadêmico e Profissional. Grosso modo, o que baliza a distinção entre as modalidades é a uso social do conhecimento produzido ao longo da formação.

De certo que, a distinção entre a modalidade acadêmica e profissional requer aprofundamento investigativo, o qual, conforme indicam Saviani (2000), Santos (2003) e Balbachevsky (2005), deverão incidir no percurso de constituição da identidade da pós-graduação, seu hibridismo a partir dos modelos europeus e norte-americanos, bem como sua função social dentro do sistema educacional nacional; função impregnada pelas demandas produtivas. Isto porque nos sugere que a criação da modalidade profissional, atende tanto à necessidade de flexibilização da formação não acadêmica, vinculando-se ao mercado produtivo, resgatando, essencialmente, um dos objetivos históricos já propugnado no Parecer Sucupira, em 1965, a saber: o investimento no capital humano como forma de impulsionar o desenvolvimento econômico.

Consideramos, por fim, que a pós-graduação brasileira tem cumprindo seu papel de formação intelectual e científica, mas também ampliou suas funções quanto à formação de

¹⁷ Portaria assinada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, no governo de Michel Temer (2016 – 2018)

profissionais polivalentes para o campo da pesquisa dentro e fora das universidades. São demandas que, muito embora estivessem presentes nos textos normativos desde 1965, parece-nos ter sido incorporado, recentemente, na prática das universidades, agregando políticas de cooperação, formação de novos quadros profissionais, correção das assimetrias regionais, fortalecimento da produção científica e técnica, dentre outros. Este novo ciclo da pós-graduação nacional deverá ser aquilatado à luz de conteúdos teóricos e empíricos que permitam explorar a experiência da pós-graduação brasileira.

Referências

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, João Afrânio. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2014): regulação, avaliação e financiamento. **RBP**, v. 32, p. 783-803, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68576/39684> <acessado em 10 de julho de 2017>

BALBACHEVSKY, Elizabeth. 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.

BARRETO, Maurício Lima. **Mesa Redonda: O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação no Brasil: avanços, limites e possibilidades**. ENSP-FIOCRUZ, Bahia, 12 de julho de 2016. Disponível em: <https://youtu.be/NaGAh8LZQ> <acessado em 20 de julho de 2017>

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imp. Oficial, 1998.

BRASIL, **I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979**. Brasília: MEC/CFE, 1975.

BRASIL, **II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985**. Brasília: MEC/CAPES, 1982.

BRASIL, **III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989**. Brasília: MEC/CAPES, 1986.

BRASIL, Lei nº 5.540/1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior**. Brasília, nov. de 1968.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro de Informação e Documentação da Câmara dos Deputados. 1996.

BRASIL, **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 03 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CFE, 1965.

BRASIL, **Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2004.

BRASIL, **Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020**. Brasília: MEC/CAPES, 2010.

BRASIL. Decreto n. 21321/1946. **Aprova o Estatuto das universidades brasileiras**. Rio de Janeiro.

BRASIL. Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto das universidades brasileiras**. Brasília.

BRASIL. Lei nº 1.210/1951. **Cria o Conselho Nacional de Pesquisas**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1310.htm <Acessado em: 15 de julho de 2017>

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024/1961. **Fixas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 20 de dez. 1961.

BRASIL. Portaria de nº 209/2009. **Regulamenta Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica**.

BRASIL. Portaria de nº 388/2017. **Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu**. Brasília, março de 2017.

BRASIL, CAPES. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. **Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14.

CURY, Carlos Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. nº 30. p. 7 – 20. Set /Out /Nov /Dez 2005.

GEOCAPES, **Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES**. Disponível em <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> <acessado em 05 de agosto de 2017>

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**. Año 1, nº. 1., p. 125-52. Nov./2009. <acessado em 27 de junho de 2017>

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.42, set./dez. 2009. <acessado em 27 de junho de 2017>

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 24, n, 83, p. 627-41, ago. 2003.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. V.1, n.1, p.1-19, jan./jun. 2000.

SOBEL, Irvin. A revolução do Capital Humano no Desenvolvimento Econômico: sua história e status atual. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.