

Arquétipos neoliberais na avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasilⁱ

Neoliberal archetypes in the evaluation of postgraduate education in Brazil

Mateus Paulo Silva Lopes
Jussara Marques de Macedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro- Brasil

Resumo

O artigo situa a influência do modelo neoliberal de mercado na formulação das legislações educacionais brasileiras e os impactos deste tipo de pensamento na estruturação do Ensino Superior e, conseqüentemente, na avaliação da Pós-Graduação em Educação. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e análise documental, tomando como base epistemológica o método sugerido pelo Materialismo Histórico-Dialético. Conclui-se que, cada vez mais, as políticas educacionais para o Ensino Superior e para a Pós-Graduação têm aderido aos ditames do modelo neoliberal de mercado, marcado pelos ideais de “eficiência”, “produtividade” e “eficácia” como sinônimos de qualidade.

Palavras-chave: Contrarreforma do Estado; Ensino superior; Produtivismo acadêmico.

Abstract

The article looks at the influence of the neoliberal market model on the formulation of Brazilian educational legislation and the impact of this type of thinking on the structuring of Higher Education and, consequently, on the evaluation of Postgraduate Education. To this end, a qualitative bibliographical study and documentary analysis were carried out, based on the epistemological method suggested by Historical Dialectical Materialism. The conclusion is that, increasingly, educational policies for Higher Education and Graduate Studies have adhered to the dictates of the neoliberal market model, marked by the ideals of "efficiency", "productivity" and "effectiveness" as synonyms for quality.

Keywords: State counter-reform; Higher education; Academic productivism.

Introdução

Historicamente, o sistema educacional brasileiro não foi pensado para acolher a classe trabalhadora. O *lócus* de produção e assimilação de conhecimento foi, desde sempre, destinado a uma determinada elite. Não cabe, aqui, descrever os aspectos históricos mais remotos da formulação da política educacional brasileira, mas situar o aspecto excludente da educação, compreendendo-a como um projeto do capital voltado para uma determinada parcela da sociedade.

Objetiva-se, neste texto, situar como o modelo neoliberal de mercado tem incidido na formulação da legislação educacional brasileira e quais os impactos deste tipo de pensamento na reestruturação do Ensino Superior e, conseqüentemente, na avaliação da Pós-Graduação em Educação, sendo este nível de ensino ainda tão inacessível para uma significativa parcela da população. Para compreender o fenômeno analisado, tomou-se como referência o método sugerido pelo Materialismo Histórico-Dialético, que orienta a necessidade de afastamento da aparência do fenômeno para melhor compreendê-lo. A análise qualitativa, de caráter explicativo, baseia-se em fontes documentais para a coleta de dados, articulado à análise bibliográfica. Posto isto, realizou-se uma análise dos dispositivos legais e regulatórios da educação superior e da Pós-Graduação. A investigação sustenta a tese de que, cada vez mais, as políticas educacionais para o Ensino Superior e para a Pós-Graduação têm aderido aos ditames do modelo neoliberal de mercado, impregnando, em suas demarcações, os ideais de “eficiência”, “produtividade” e “eficácia” como sinônimos de qualidade.

Na primeira seção, analisam-se algumas políticas recentes voltadas para o Ensino Superior e para a Pós-Graduação, demarcando os princípios da “Nova Gestão Pública”, que são inerentes às novas reconfigurações educacionais brasileiras. Posteriormente, examina-se como a política de avaliação da Pós-Graduação, em especial da área da educação, tem sido utilizada subserviente ao capital, como um aparato de indução à lógica produtivista. Por fim, conclui-se, a existência do caráter produtivista, pragmático e utilitarista da política de avaliação da Pós-Graduação em Educação promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e, também, pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ensino Superior e a Pós-Graduação sob a égide do Estado neoliberal brasileiro

Não se pode analisar o Estado desvinculando-o do processo histórico e do modelo de produção no qual está inserido. Tampouco, podemos considerar as ações do Estado como um fenômeno arbitrário, desarticulado do campo social, político, econômico, cultural etc. Discutir o Estado implica analisar aquilo que não é dado como espontâneo, mas está intrínseco nas correlações de forças entre as frações da burguesia e da classe trabalhadora (Kosik, 1969). É necessário compreender que:

Como o Estado nasce da desigualdade fundamental no terreno da produção da vida – as classes sociais – que ele próprio precisa reproduzir e assegurar, ele permanentemente tensiona a igualdade jurídica infringida pela desigualdade real. Ademais, a “razão do Estado” se confunde com os interesses das burguesias – em especial o crescimento econômico, equiparado a produção capitalista (Fontes, 2017, p. 418).

O primórdio da contrarreforma do Estado brasileiro se situa anteriormente à década de 1990, mas é durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que o Estado passa a se submeter, mais eficazmente, às demandas do modelo neoliberal de Estado e mercado, via implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), sob a justificativa de que:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna **cliente privilegiado** dos serviços prestados pelo Estado (Brasil, 1995, p. 10, grifo nosso).

Com o direcionamento do Estado brasileiro via Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), novas formas de funcionamento dos setores públicos passaram a ser pensadas e aplicadas. Isto se derivou das fortes influências do modelo de mercado neoliberal que se alastrou em todos os países capitalistas, implicando no molde da gestão da “coisa” pública que se pauta sob a égide de princípios mercadológicos e econômicos, uma vez que estes eram e continuam sendo compreendidos como o sinônimo da eficiência.

Sendo assim, pode-se dizer que a partir de 1995, o Estado brasileiro foi sendo moldado aos ideais neoliberais de mercado, utilizando os pressupostos de “modernização” e de “eficiência” como justificativas para as privatizações dos serviços públicos, uma vez que os usuários destes serviços não mais são reconhecidos enquanto cidadãos que devem

dependem do Estado, mas como clientes. Não obstante a isso, o pensamento neoliberal não se restringiu apenas aos setores da administração pública. Todos os demais setores da sociedade civil começaram, por meio da formulação de suas legislações, a se adequar à lógica da *accountability* (responsabilização), em especial a área da educação (Macedo; Motta, 2019).

Dentro de tal realidade, o Estado brasileiro moldou o seu sistema educacional à nova racionalidade técnica instaurada no país. Neste contexto, foi formulada e sancionada a Lei nº 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O processo de trâmite deste marco legal foi intensamente marcado por acordos com os Organismos Internacionais, tais como: o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Estes Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) buscaram orientar a implementação das políticas públicas nos países em desenvolvimento para, assim, fazer proliferar os ideais neoliberais, utilizando os pressupostos da “modernização” e da “eficiência” para mascarar seus verdadeiros interesses de formação de mão de obra precarizada. Na concepção de Almeida e Justino (2018, p. 128), este movimento ocorreu considerando que “segundo as orientações do neoliberalismo e desses organismos financeiros, existe a necessidade de melhorar a política educacional para assegurar que as despesas com educação resultem em investimentos produtivos”.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 e a consequente abertura ao setor privado na oferta educacionalⁱⁱ, o Ensino Superior passou a ser considerado como um nicho de mercado extremamente lucrativo por diversas empresasⁱⁱⁱ, que disputam com o setor público a oferta e os recursos destinados a esse nível de ensino. No entanto, não nos cabe destacar todas as contrarreformas ocorridas no Ensino Superior a partir da década de 1990, uma vez que pesquisas como as de Mancebo, Vale e Martins (2015) e Chaves e Mancebo (2024), trazem apontamentos significativos sobre este período. O que nos interessa, no decorrer desta seção, é destacar como os princípios da “Nova Gestão Pública” foram introduzidos no Ensino Superior e na Pós-Graduação.

Pautados na mesma racionalidade utilizada no mercado e na economia, a contrarreforma do Estado instituiu a “Nova Gestão Pública” no funcionamento da administração pública, contendo os mesmos princípios utilizados nos setores da economia privada (Macedo; Lamosa, 2015). Neste sentido, o que passou a nortear a formulação das

políticas sociais, como as políticas públicas voltadas à Educação Superior, foram as ideais de contenção de gastos; da avaliação como centro do processo formativo; das excessivas cobranças por produções científicas e dos incentivos às Parcerias Público-Privadas (PPPs). Observou-se o alinhamento da produção científica das universidades a ideia de empresariamento, uma vez que ela passou a ser considerada um produto lucrativo na chamada sociedade do conhecimento (Mancebo; Vale; Martins, 2015).

A partir de 2016, evidencia-se uma nova reconfiguração nas políticas sociais no Brasil, principalmente aquelas voltadas às políticas educacionais. A Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabelece um teto insultuoso das despesas primárias do Estado por vinte anos, pode ser considerada uma das maiores expressões do alinhamento da racionalidade neoliberal no país, pautada na lógica do ajuste-fiscal e constituída como a base das ações de governo, como se evidencia até hoje. Conduzidas pela política de austeridade fiscal, a educação e a universidade pública passaram por diversos ataques, por momentos críticos de funcionamento, resultante “do deslocamento de importante soma de capital para o setor educacional privado-mercantil em detrimento do setor público” (Santos; Melo; Gariglio, 2020, p. 8).

No entanto, as ações de privatização e desfinanciamento da Educação Superior iniciadas em governos anteriores e continuadas no governo de Michel Temer^{iv}, não tiveram fim ao término do seu mandato. Nos governos que se seguiram, principalmente durante o governo de Jair Bolsonaro^v, os ataques às Instituições de Ensino Superior (IES) foram muito mais expressivos, pois se instaurou uma política de descrédito à ciência e a todas as instituições responsáveis pelo desenvolvimento científico do país.

O desenvolvimento das políticas governamentais, com o apoio dos países imperialistas, exacerbou o cenário de ataques ao funcionamento das IES, pautadas em um constante ajuste ao desenvolvimento econômico, isto porque “a educação superior vem passando por transformações rumo a um sistema pós-secundário amplamente diversificado, com uma multiplicidade de arranjos institucionais, fortemente incentivados por organismos internacionais” (Chaves; Mancebo, 2024, p. 7). Para Figueiredo e Veiga (2020), trata-se de um processo dualista de educação superior com marcas de início desde o final da década de 1950, como um projeto de educação global. Afirmam, ainda, que “a ideia de implementação

do nível pós-secundário [...] foi alinhada com a concepção de educação terciária, que surgiu entre as décadas de 1960 e 1970” (Figueiredo; Veiga, 2020, p. 2).

A influência neoliberal de mercado no campo educacional, no que tange ao Ensino Superior marcado pela “Nova Gestão Pública”, pode ser elucidada por meio de três ações: 1) o PL 3076/2020, que trata sobre o “Programa Universidades e Institutos Empreendedores - Future-se”; 2) o Programa de Aceleração do Crescimento – Novo PAC Educação Superior e; 3) o PL 2614/2024, que dispõe sobre o novo Plano Nacional de Educação 2024-2034.

Em meio a uma grave situação sanitária mundial, ocasionada pelo Coronavírus, o Governo Federal organizou a tramitação do Projeto de Lei (PL) 3076/2020, que buscou instituir o “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se”. Esta foi uma das grandes apostas do então governo de extrema direita de Jair Bolsonaro (PL) para a educação superior brasileira. O Programa, balizado por cinco eixos, consistia em:

1. incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais;
2. promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações;
3. fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior;
4. estimular a internacionalização de universidades e institutos federais;
5. aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (Brasil, 2020).

De acordo com Sousa e Coimbra (2020), este projeto demonstra

[...] o caráter privatista e a desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento público das IFES, por meio da indução de mecanismos de controle de gastos – sobretudo com relação ao pessoal, que, na concepção do Programa, deve ser contratado pelas OSs, sem vínculo com o órgão público – assim como pelo estabelecimento de indicadores de desempenho e adoção de políticas de governança que induzam a racionalização dos custos, segundo a lógica do setor privado (Sousa; Coimbra, 2020, p. 7).

Mascarado sobre o discurso de desenvolvimento e de maior autonomia da educação superior, a proposta do “Programa Future-se” foi mais uma das tentativas de desmonte da educação pública do Brasil, cujo objetivo centrou-se no incentivo à participação do setor privado nas Universidades e Institutos Federais, como mais uma manobra governamental em defesa do capital. Esta proposta demonstrou, ainda mais, as perspectivas de

desfinanciamento da Educação Superior, que há muito já vinham com os seus orçamentos comprometidos, como já demonstrado por Chaves e Mancebo (2024).

A mudança de gestão no país para o governo Lula da Silva^{vi}, dito progressista, a partir de 2023, provocou perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento das áreas sociais, haja vista que o pilar da sua campanha presidencial se sustentou no eixo de desenvolvimento social. Contudo, uma das primeiras ações para a área da educação, a partir de junho de 2023, foi o Novo Programa de Aceleração e Crescimento (PAC), como um conjunto de ações que visam o desenvolvimento econômico do país. No que tange a educação, o Programa prevê diversas ações voltadas para todos os níveis educacionais e, também, para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. Quanto ao Ensino Superior, o Novo PAC prevê o investimento de 4,5 bilhões de reais na expansão e reestruturação das Instituições de Ensino Superior do país, com maior visibilidade para as regiões historicamente desassistidas pela Rede Federal de Educação, cabendo salientar que a maioria das ações se refere à construção e reestruturação de novos hospitais e restaurantes universitários (Brasil, 2025).

Embora possa se dizer que a iniciativa do Governo Federal teve algum mérito por intencional reestruturar os *campi* de diversas Instituições Federais de Ensino (IFE's) e ampliar a cobertura da Rede em diversas regiões do país, esta ação esconde uma contradição. Por exemplo, durante o período de lançamento do Programa, os docentes e Técnicos-Administrativos em Educação (TAE) da Rede Federal de Ensino, filiados à Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnicos-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (SINDICAL/FASUBRA), ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN) estavam em greve^{vii} e uma das reivindicações se pautava na luta em torno da recomposição do orçamento das IFEs que, há muito tempo, tem comprometido o funcionamento destas Instituições. Além disso, acrescenta-se o fato da necessidade de reestruturação das respectivas carreiras e da melhoria nas condições de trabalho.

Conforme destacam Meirelles, Mello e Figueiredo (2024), a deflagração da greve teve como estopim o não cumprimento da valorização dos profissionais do serviço público e a

melhoria financeira no sistema educacional, conforme prometido durante a campanha presidencial de Lula da Silva, isto porque:

[...] o projeto político econômico Lula/Alckmin, similar ao dos governos neoliberais anteriores, tem se aprofundado, tal como requerem os grandes capitais imperialistas e pró-imperialistas, radicalizando a desvalorização dessas categorias, em função do Arcabouço Fiscal (Meirelles; Mello; Figueiredo, 2024, p. 6).

Outro documento que merece especial atenção é o PL 2614/2024 (Brasil, 2024), que está em tramitação no Congresso Nacional e dispõe sobre o novo Plano Nacional de Educação 2024-2034. Aparentemente, ele foi discutido com os profissionais da educação, com as entidades da sociedade civil e com os representantes políticos na Conferência Nacional de Educação de 2024 (CONAE), ocorrida no Distrito Federal, em janeiro de 2024. As discussões realizadas na Conferência foram balizadas pelo Documento de Referência do novo PNE, intitulado “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” (Conferência Nacional de Educação, 2024), divulgado em outubro de 2023, com a finalidade de orientar as discussões nos âmbitos estadual, distrital, municipal e intermunicipais.

O Documento de Referência foi estruturado em sete eixos, quais sejam:

- i. Eixo 1 - O PNE como articulador do Sistema Nacional de Educação, sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa;
- ii. Eixo 2 - A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios;
- iii. Eixo 3 - Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade - equidade e justiça social na garantia do direito à educação para todos e o combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência;
- iv. Eixo 4 - Gestão democrática e educação de qualidade - regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão;
- v. Eixo 5 - Valorização de profissionais da educação - garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira e às condições para o exercício da profissão e saúde;
- vi. Eixo 6 - Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência;
- vii. Eixo 7 - Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia de uma vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza (Conferência Nacional de Educação, 2024, p. 15).

As reuniões subnacionais deveriam ser orientadas por tais eixos, cabendo aos representantes subnacionais elaborarem as suas proposições, considerando o documento de referência e a realidade da sua localidade. Posterior a isso, a CONAE 2024 possuía a responsabilidade da organização e sistematização dessas discussões para o encaminhamento das proposições ao novo Plano Nacional de Educação, voltado para 2024 a 2034.

O PL 2614/2024 distribuiu as metas e estratégias, articulando-as de acordo com os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Quanto ao Ensino Superior, as metas e estratégias foram congregadas em três campos: 1) Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação; 2) Qualidade na Graduação e; 3) Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Cada um desses campos agrega metas e estratégias específicas para viabilizar ao que se propõe.

No campo de Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação, o documento prevê 4 metas e 12 estratégias. O que merece especial atenção é a estratégia 13.8, que propõe:

Ampliar a ocupação dos benefícios concedidos no âmbito do Programa Universidade para Todos - Prouni, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e dos financiamentos concedidos no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de junho de 2001, a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores com avaliação positiva (Brasil, 2024, p. 33).

Essa política de transferência de recursos públicos para o setor privado é o ponto central da “Nova Gestão Pública”, pois repassa a responsabilidade do Estado às empresas privadas-mercantis, buscando demonstrar que estas empresas são consideradas como exemplos de eficiência e de bons resultados. De acordo com Chaves e Mancebo (2024, p. 16), isto ocorre devido ao fato de que “o mercado educacional está ancorado no sistema financeiro (nacional e internacional) e nas subseqüentes políticas governamentais de favorecimento ao mercado educacional”.

Quanto ao campo de Qualidade na Graduação, onde foram traçadas 3 metas e 14 estratégias, o PL 2614/2024 propõe, em uma de suas estratégias, “instituir padrões nacionais de qualidade da educação superior com o objetivo de referenciar o aperfeiçoamento na qualidade da oferta” (Brasil, 2024, p. 34). Essa noção de “padrão nacional de qualidade” pode fortalecer, ainda mais, as assimetrias entre as diferentes regiões do país, devido às características ímpares sociais, políticas, econômicas e culturais, como já vêm acontecendo nas avaliações em larga escala (Oliveira, 2015).

Em relação a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o documento prevê 2 metas e 13 estratégias. Neste campo, a estratégia que merece atenção é a que propõe “incentivar o desenvolvimento científico e a competitividade internacional” (Brasil, 2024, p. 37). Este princípio de competitividade é parte essencial do capital, pois perpassa a ideia da responsabilidade dos resultados aos sujeitos envolvidos na Pós-Graduação e não ao Estado. Isso tem demonstrado que, cada vez mais, os rumos que estão sendo dados à Pós-Graduação no Brasil encontram-se atrelados ao modelo empresarial de educação (Mancebo; Vale; Martins, 2015).

Diante do exposto, é possível avaliar o rumo que as políticas para o Ensino Superior vêm tomando no Brasil. As atuais reconfigurações do Estado e da sociedade civil demonstram, cada vez mais, que o Estado se torna cada dia mais omissor em relação ao financiamento e a manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior, favorecendo a atuação do setor privado neste campo. Além disso, as políticas de avaliação dos Sistemas de Ensino, em especial da Pós-Graduação, deixam escancarados os interesses neoliberais quanto à cobrança excessiva por produtividade, como mostraremos na seção a seguir.

Avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil e a cobrança por produtividade

Como detalhado na seção anterior, as políticas públicas para o Ensino Superior brasileiro têm assumido uma nova reconfiguração. Este redesenho expõe uma lógica de submissão ao modelo neoliberal de mercado vigente, com maior foco na produtividade das instituições, mensuradas via instrumentos quantitativos e que buscam perpassar a ideia de quantidade como qualidade.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) do Brasil é recente e foi instaurado via Lei n.º 4.024/1961, o que possibilitou a criação dos primeiros cursos de pós-graduação. A justificativa para a criação destes cursos se derivou da carência de formação de profissionais qualificados para o desenvolvimento tecnológico e econômico do país que, segundo Ferreira Júnior e Bittar (2008), provocou

[...] a estruturação dos programas de pós-graduação com a dupla função de produzir conhecimentos exigidos pela demanda do crescimento acelerado da produção econômica e, ao mesmo tempo, de formar novos quadros capacitados para a geração de ciência e tecnologia (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 346).

Por mais que a Lei nº 4.024/1961 tenha instituído os cursos no sistema educacional, o ordenamento legal não se preocupou em caracterizar o que seriam estes cursos, bem como

seu funcionamento pedagógico e administrativo. É neste contexto que foi elaborado o Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, escrito por Newton Sucupira, que caracterizou o que seriam os cursos de Pós-Graduação (PG) no Brasil, definindo-os nos níveis de *Lato* e de *Stricto Sensu*.

Vale ressaltar que este instrumento foi escrito tomando como base os modelos de Pós-Graduação estadunidense e francês, que já estavam consolidados. A intenção era que estes modelos fossem utilizados para o desenvolvimento de um Sistema próprio de Pós-Graduação no Brasil, com suas características específicas e de acordo com as demandas do país (Lüdke, 2005).

De acordo com o Parecer 977/65, os cursos de Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, de aperfeiçoamento e de extensão, apareceram em formas e conceituações separadas. Nos cursos *Lato Sensu*, compreendidos como os cursos de especializações, estavam alocados todos os cursos que possuíam como finalidade o aprimoramento técnico profissional, sendo “cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico” (Brasil, 1965).

Quanto aos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, caberiam a eles a formação acadêmica e o aprofundamento para a pesquisa científica. Assim, seriam voltados à produção de pesquisas nos diferentes ramos das ciências, com caráter da expansão de novos conhecimentos. Tendo em vista estes aspectos, foram caracterizados como “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção do grau acadêmico” (Brasil, 1965).

As características da gênese dos cursos de Pós-Graduação no Brasil tiveram poucas alterações no que se refere ao Sistema Nacional de Pós-Graduação atual. As especializações e os cursos de aperfeiçoamento continuam com a finalidade de aprimoramento técnico para a área de atuação, enquanto os cursos *Stricto Sensu* permanecem como espaços privilegiados de produção de pesquisa e formação de pesquisadores e professores do magistério superior.

Por mais que o modelo estadunidense fosse o espelho para a estruturação do sistema de Pós-Graduação brasileiro, ainda existiam muitas controvérsias em relação ao seu modo de funcionamento. Sobre isso, Lüdke (2005) enfatiza que, durante os primeiros anos

de funcionamento da PG no país, o ônus para manter o funcionamento partiu dos próprios docentes e não de uma política efetiva do Estado de financiamento para com esta modalidade de ensino.

Desde a sua criação, o SNPG tem passado por diversas mudanças, principalmente no que tange aos seus modelos de avaliação e de distribuição de recursos. A partir dos anos 1990, a responsabilidade administrativa-pedagógica dos Programas de Pós-Graduação (PPG) passou a ser da CAPES. Ao assumir a responsabilidade pela expansão e consolidação dos PPGs, a Capes tem se responsabilizado pelo processo de constituição de modelos avaliativos destes Programas.

A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, cuja Capes vem realizando desde a década de 1970, está dividida em 50 áreas de avaliação, com critérios específicos para cada uma das áreas (Plataforma Sucupira, 2025). Quanto à área 38, área da Educação, a avaliação se debruça sobre 3 grandes campos: 1) Programa; 2) Formação e 3) Impacto. Cada um desses campos possui critérios próprios para serem analisados em cada um dos PPGs em Educação, onde, posteriormente, os resultados serão convertidos em uma média ponderada de acordo com o que foi considerado em cada Programa.

Segundo a própria CAPES, os objetivos da avaliação são:

1. Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
2. Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (Plataforma Sucupira, 2025).

Esses objetivos mascaram controvérsias, uma vez que ainda há fortes assimetrias regionais no tangente aos Programas. Dos 202 Programas em Educação, apenas 4 possuem conceito 7 em sua avaliação (Plataforma Sucupira, 2025), o que implica uma maior quantidade de alocação de recursos. Estes 4 Programas estão localizados nas regiões Sul e Sudeste do país, o que demonstra uma enorme desproporção quanto aos outros Programas e regiões do Brasil.

Além disso, os Programas, por dependerem dos resultados da avaliação para a distribuição dos recursos, podem sofrer impactos significativos no desenvolvimento de suas pesquisas, principalmente aqueles que estão situados em regiões historicamente desassistidas, como a Norte, a Nordeste e a Centro-Oeste. Ademais, ainda se enfrenta as

constantes políticas de desfinanciamento da educação e dos órgãos de fomento à pesquisa. Acerca de tal questão Reis, Guimarães e Oliveira (2024) evidenciam que:

No período de 2015 a 2023, os recursos destinados a ela [Capes] sofreram uma queda de 59,29%. Especificamente no período de 2017 a 2023, a queda orçamentária do órgão atingiu 11,06%. Apesar da ampliação dos recursos em 2023 (50,39%) em relação ao ano de 2022, a Capes recebeu em 2023 R\$7,153 bilhões a menos que o montante recebido em 2015 (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024, p. 17).

Isso traz à tona, ainda, a ausência do Estado quanto à manutenção e desenvolvimento dos órgãos de fomento e de produção de pesquisas do país. As pesquisas desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação em Educação brasileira possuem impactos significativos na conjuntura educacional nacional, principalmente quanto ao auxílio à formulação das políticas educacionais.

Pode-se afirmar que, tanto o MEC, quanto as agências de fomento voltadas para os Programas de Pós-Graduação, exprimem, nos seus processos avaliativos, o atrelamento ao modelo de mercado neoliberal. Neste sentido, é possível afirmar a estreita relação entre o processo de avaliação dos Programas realizado pela Capes com a reorganização do trabalho docente voltado para a produtividade, como previsto, desde 2004. Por isso:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à *produtividade dos orientadores* e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. [...] A pós-graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem (Brasil, 2004, p. 96-97).

Conforme destaca Oliveira e Almeida (2011), a Pós-Graduação no país passa a ser estabelecida e norteadas por mecanismos de avaliação mediados pelo Estado regulador, enquanto para Costa Júnior e Bittar (2012), essa função possui fins de adequação aos ditames que o mercado impõe. Assim, a política de avaliação da Pós-Graduação, estabelecida pela Capes, possui fortes impactos na atuação docente nos PPGs, ao apontar que “as ações pedagógicas na Pós-Graduação passam a ser delimitadas pela obrigação de resultados, decorrentes da cultura comercial inscrita sob a égide do capital e do cuidado do Estado Avaliador” (CostaJúnior; Bittar, 2012, p. 275).

Tais assertivas demonstram o aspecto frágil e unilateral das metodologias de avaliação dos PPGs, uma vez que volta o seu olhar aos aspectos quantitativos, muitas vezes distanciados da realidade concreta de cada Programa. Sobre isso, Costa Júnior e Bittar (2012, p. 275), compreendem que “o modelo de avaliação da CAPES assumiu uma lógica produtivista, pragmática e utilitarista originadas de sua vinculação com algumas agências de fomento para a Pós-Graduação”.

Algumas considerações

Dentro das limitações aqui postas, foram realizados alguns apontamentos sobre a atualidade e os rumos das políticas educacionais brasileiras, em especial aquelas voltadas para o Ensino Superior e para a Pós-Graduação. No espaço de constituição dos ordenamentos legais, percebe-se uma constante disputa entre capital e trabalho. De um lado, evidencia-se a defesa de que a solução para os problemas da educação superior se volta à abertura das universidades públicas ao setor privado, como prevê o *Programa Future-se* e, também, nas estratégias do Novo Plano Nacional de Educação, que visa destinar mais verbas públicas para as instituições privadas, via Programa Universidade Para Todos (ProUni) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Por outro lado, percebe-se a defesa de que tais universidades devam continuar como espaços públicos, com a maior participação do Estado, tendo em vista a melhoria do financiamento a elas destinados.

No tangente à Pós-Graduação em Educação, percebe-se que as metodologias de avaliação propostas pela Capes têm gerado um efeito reverso daquilo que se propõe, intensificando o trabalho dos sujeitos que compõem os PPGs. São cada vez mais elevadas as cobranças exigidas por esta avaliação, o que contribui para o ranqueamento dos Programas, à medida que define alguns como “melhores do que os outros”, provocando diferentes assimetrias regionais, impactando no desenvolvimento das pesquisas nos Programas que não são considerados “excelentes”.

O que se observa, ainda, é que esta avaliação tem induzido os Programas de Pós-Graduação, em especial os da área da Educação, a uma lógica produtivista desenfreada, tal qual como no modelo fordista de produção, sob a falácia de que mais produtos significam melhor qualidade.

Por fim, notou-se que, cada vez mais, as políticas educacionais para o Ensino Superior e para a Pós-Graduação têm aderido aos ditames do modelo neoliberal de mercado, materializadas na “Nova Gestão Pública” e impregnando, em suas demarcações, os ideais de

“eficiência”, “produtividade” e “eficácia” como sinônimos de qualidade. Urge, portanto, a necessidade de estudos que tratem mais aprofundadamente sobre os impactos que estas políticas regulatórias de avaliação têm causado nas IES, nos Programas de Pós-Graduação e nos sujeitos envolvidos na produção de pesquisa, para, desta forma, engrossar a luta a favor de uma avaliação contra hegemônica, tendo em vista uma universidade mais universalizada.

Referências

ALMEIDA, Vitor Sergio de; JUSTINO, Rogério. O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 17, n. 31, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1321>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei 2614 de 2024**. Aprova o Novo Plano Nacional de Educação 2024-2034. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei 3076 de 2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Novo PAC: desenvolvimento e sustentabilidade**. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/novopac/educacao-ciencia-e-tecnologia/educacao-superior>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 977 de 3 de dezembro de 1965**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. 2024. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Documento_Base_Conae2024_FNE.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues; BITTAR, Mariluce. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 01, p. 253-281, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732012000100013&script=sci_abstract. Acesso em: 20 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 dez. 2024. FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL. FASUBRA. **Memorial da Greve de 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://fasubra.org.br/geral/memorial-da-greve-de-2024/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/>. Acesso em: 30 set. 2024.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira; VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. Da educação superior universitária à educação terciária: origens da renovada dualidade educacional. In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUDESTE DIREITO À VIDA, DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA, 14., 2020, Rio de Janeiro. **Anais da 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste**. Rio de Janeiro: UERJ, 2020. p. 1-3. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7759-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/D6NmRJcx4Z98gmSSp4cCwLy/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GUIMARÃES, Cátia. O privado na educação: Brasil ganha maior empresa de educação do mundo. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-privado-na-educacao-brasil-ganha-maior-empresa-de-educacao-do-mundo>. Acesso em: 27 mar. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, n. 30, p. 117-123, dez. 2005. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300009&script=sci_abstract.

Acesso em: 3 set. 2024.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-21, jul./dez., 2015. Disponível em:

<https://revistas.ufjr.br/index.php/rce/article/view/2288/2291>. Acesso em: 27 mar. 2025.

MACEDO, Jussara Marques de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Veias abertas para a privatização na educação brasileira: supremacia da lógica empresarial. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 07, p. 171-188, jul./dez., 2019. Disponível em:

<https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/229>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MANCEBO, Deise; CHAVES, Vera Lucia Jacob. Educação superior no Brasil: novos modos de regulação e tendências em construção. **Revista Cocar**, Belém, n. 29, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9700>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwkGxsJqg7vSCC4xk/?l>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MEIRELLES, Catharina Marinho; MELO, Savana Diniz Gomes; FIGUEIREDO, Julio Carlos. O trabalho nas Instituições de Educação Superior: uma análise a partir da greve unificada da educação federal de 2024. **Revista Cocar**, Belém, n. 29, p. 1-24, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9199>. Acesso em: 15 jan. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?f>. Acesso em: 3 fev. 2024.

OLIVEIRA, Marlize Rubin; ALMEIDA, Jalcione. Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação Capes. **RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 37 - 57, mar. 2011. Disponível em: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=9ca3c5f9-65bd-4488-9e2b-b87378155f2d%40redis&bdata=Jmxhbm9cHQtYnlmc2loZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=64753164&db=aph>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Sobre a avaliação**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues; OLIVEIRA, Victor Fernando Ramos de. Impactos da Emenda Constitucional nº 95/2016 no financiamento da Educação Superior, Profissional/Tecnológica e de órgãos de Ciência e Tecnologia (2017-2023). **Revista Cocar**,

Belém, n. 29, p. 1-23, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9252>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; MELO, Savana Diniz Gomes; GARIGLIO, José Ângelo. Apresentação. In: SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; MELO, Savana Diniz Gomes; GARIGLIO, José Ângelo (orgs.). **Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 7-19.

SINDICATO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR. ANDES-SN. **Greve docente federal: entidades denunciam cortes e cobram recomposição orçamentária**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/greve-docente-federal-20241>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, p.1-19, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692020000100202&script=sci_arttext. Acesso em: 7 jan. 2025.

Notas

ⁱ O presente artigo origina-se de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em plena articulação com as pesquisas desenvolvidas na Rede Universitas/BR de Pesquisadores sobre Ensino Superior. Além disso, contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, atualmente, é financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI 260003/013433/2025.

ⁱⁱ Cabe salientar que foi a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2024, conhecida como a Lei das Parcerias Público-Privadas (PPPs), foi sancionada no governo Lula da Silva para normatizar os processos de licitação e de contratação de PPPs na administração pública no Brasil, a considerar sua aplicação na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios.

ⁱⁱⁱ Segundo Guimarães (2022), o setor privado tem avançado no Ensino Superior ganhando, nos últimos anos, a maior empresa de educação do mundo, a saber, o Grupo Anhanguera e Kroton que “juntos, têm mais de um milhão de alunos de Ensino Superior [passando a avançar significativamente] sobre a educação profissional, pondo em xeque qualquer intenção de democratização deste grau de ensino”.

^{iv} Filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foi o 37º presidente do Brasil no período de 31 de agosto de 2016 a 1º de janeiro de 2019. Sua posse ocorreu após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

^v Militar reformado e, atualmente, filiado ao Partido Liberal (PL). Foi o 38º presidente da república com posse em 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022. Cabe salientar que à época das eleições de 2018 ele pertencia ao Partido Social Liberal (PSL).

^{vi} Filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi o 35º presidente do Brasil com mandato entre 2003 e 2011. Atualmente, é o 39º presidente do Brasil com mandato desde 2023.

^{vii} As reivindicações dos docentes durante a greve de 2024, podem ser acessadas no Website do ANDES/SN e a dos TAEs no Website da Fasubra.

Sobre os Autores

Mateus Paulo Silva Lopes

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE/UFRJ) e Pesquisador no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC/ICED/UFPA). Integra a Rede Universitas/BR de Pesquisadores sobre Ensino Superior e é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8572-9591>.

E-mail: lopesteusacademico@gmail.com.

Jussara Marques de Macedo

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio de Pós-Doutoramento em Política e Administração Educacional pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Atua como docente do Departamento de Administração Educacional (EDA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Direitos Humanos (PPDH). É líder do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE); integra a Rede Universitas/BR de Pesquisadores sobre Ensino Superior; é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); é membro do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ) e do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Educação e Cultura (GTEC/UNIR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6641-3164>.

E-mail: jussara0712@gmail.com.

Recebido em: 30/06/2025

Aceito para publicação em: 04/07/2025