
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. Edição Especial. N.27/2024 p.1-21 ISSN: 2237-0315
Dossiê: A Educação brasileira em (re)construção: tensões, impasses e perspectivas

A Pós-Graduação em Educação no Brasil: tensões e resoluções

Brazilian Graduate studies in Education: tensions and resolutions

Ângelo Ricardo de Souza
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Curitiba, Brasil

Giselle Cristina Martins Real
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Dourados, Brasil

Nonato Assis de Miranda
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
São Caetano do Sul, Brasil

Resumo

O artigo apresenta o quadro da pós-graduação em Educação no Brasil, relatando e analisando o seu desenvolvimento ao longo dos últimos anos, com o intuito de demonstrar as tensões que recaíram e ainda recaem sobre a organização e o funcionamento da Área. Além disso, foram destacadas as resoluções encontradas e encaminhadas pela Área na lida com tais dilemas e, ainda, avaliado o alcance dessas ações e dos desafios que ainda perduram ou que surgiram nesta trajetória com vistas à ampliação da qualidade da pós-graduação em Educação no país.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Avaliação; Qualidade; Educação.

Abstract

The article presents the Education graduate studies framework in Brazil, reporting and analyzing its development over the last few years, with the intention to demonstrate the tensions that have and still affect this field organization and functioning. Furthermore, the resolutions found and forwarded by the Education Coordination Area in dealing with such dilemmas were highlighted, and the scope of these actions and the challenges that persist or that have emerged in this trajectory with a view to increasing the quality of graduate level in Education in the country.

Keywords: Graduate Studies; Evaluation; Quality; Education.

Introdução

Este artigo discute aspectos da (avaliação da) pós-graduação (PG) *stricto sensu* em Educação no Brasil, demonstrando e analisando as tensões que recaem sobre ela, e as estratégias e acordos articulados no enfrentamento e solução desses desafios. Para tanto, o texto apresenta o desenvolvimento da Área de Educação na PG em uma leitura retrospectiva da última década e meia, assim como localiza os elementos mais emblemáticos das mencionadas tensões, em especial, aqueles sobre os quais tem havido mais conflitos e contradições.

O objetivo principal deste esforço é registrar e sistematizar os acordos construídos em busca de uma PG de qualidade na Área da Educação. Nosso ponto de partida, justamente, é de lembrar que a PG é uma etapa de ensino, portanto uma escola, cujo foco é formar pessoas altamente qualificadas para a e por meio da pesquisa, de forma que possam intervir, contribuir e construir avanços na sociedade, na cultura, no trabalho, na ciência, nos conhecimentos e na educação.

Reconhecemos, também, que por sua natureza a Educação é um campo interdisciplinar, ou pelo menos multidisciplinar, pois articula diferentes conhecimentos e ciências em torno de seu objeto. Assim, a PG na Área tem programas com composições de corpo docente com formação ou atuação em diferentes áreas de conhecimento, mas que as pensam articuladamente às questões educacionais, com propostas pedagógicas que privilegiam a articulação entre campos disciplinares distintos na formação do discente; com projetos formativos integrados à Educação Básica em suas diversas disciplinas e saberes; com pesquisas que tematizam aspectos diversos no amplo espectro do que pode se considerar como Educação. Contudo, a Área de Educação não pode se constituir como algo impreciso na PG, sem identificação clara, portanto, a descaracterização do curso/programa é um eterno problema. O centro das suas preocupações deve ser a formação de mestres e doutores, como dito, por meio da pesquisa e para a pesquisa em Educação, ou, de forma mais ampla, sobre os processos de formação humana.

Algumas das tensões são elencadas neste artigo, mas seguramente não esgotam os problemas e dilemas vividos pela Área. Expressam, todavia, elementos conjunturais que têm se mostrado desafiantes e diante dos quais vimos um amadurecimento da Área na construção de soluções. Serão abordados, após o quadro histórico da pós-graduação em Educação no Brasil, cinco elementos emblemáticos: o perfil dos docentes da PG em

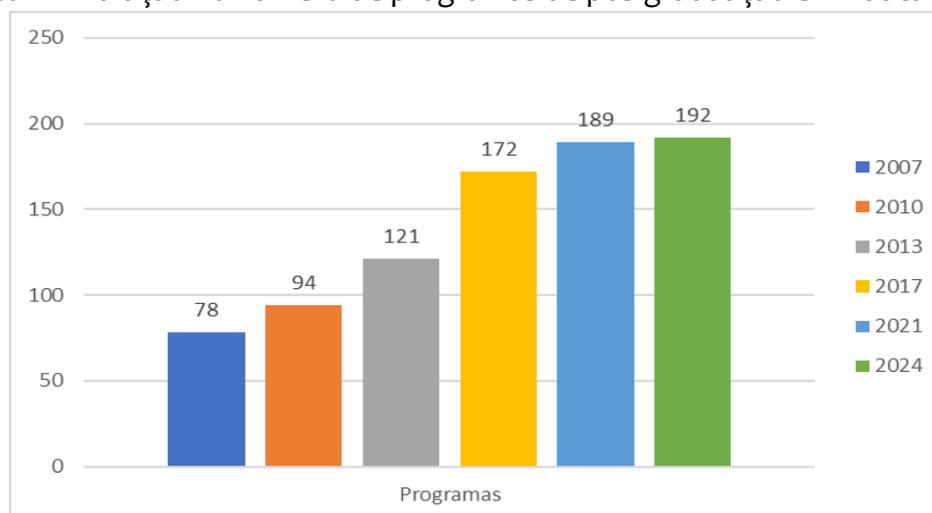
Educação no Brasil, a produção intelectual dos programas de pós-graduação da Área, as modalidades dos cursos de PG em Educação, as diferenças entre pesquisa básica e pesquisa aplicada na Área e os tipos de produtos aceitos para a defesa dos discentes nos cursos.

Seguramente há muitos outros desafios, mas sobre esses temos caminhado e avançado bastante na última década e, por isso, expressam bem os consensos elaborados na busca pela avaliação da qualidade em nossos PPG.

Quadro histórico da PG em Educação no Brasil

Em início de 2024, a Área de Educação conta com 192 programas de PG, sendo 137 acadêmicos e 55 profissionais. Se cotejada a 2007, representa um crescimento de quase 150%. Todavia, houve nos últimos anos um crescimento menor do que em ciclos anteriores, uma vez que o número de programas tem tido incremento menor, ainda que tenhamos aumentado significativamente o número de cursos, pois as propostas de cursos novos que mais têm sido aprovadas são as de cursos de doutorado, em programas que já possuem cursos de mestrado. Em 2007, tínhamos 35 cursos de doutorado, passamos a 45 em 2010, 64 em 2013, 74 em 2017, 98 em 2021 e chegamos a 117 em 2024 (234% de aumento), o que significa que 60% dos PPG da Área contam com a oferta do doutorado (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Evolução no número de programas de pós-graduação em Educação



Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024. Documento da Área de Educação, 2019.

Quanto à oferta por regiões, vemos uma evolução na distribuição em relação a períodos anteriores, mas ainda com uma presença dominante nas regiões Sul e Sudeste do país. Entre 2007 e 2024, na região Norte a oferta de PG em Educação cresceu 400%, passando de 3 PPG para 15. No Nordeste, o crescimento é de mais de 260%, saltando de 11 para 40 programas e no Centro-Oeste, o crescimento ultrapassa os 170%, subindo de 7 para

A Pós-Graduação em Educação no Brasil: tensões e resoluções

19 programas. Na região Sul, o crescimento é também elevado (mais de 150%), saindo de 19 programas e chegando a 48, e no Sudeste, o crescimento é menor que nas demais regiões, pois sobe de 38 para 70 programas, o que representa pouco mais de 80% de ganho. Mas mesmo o Sul e o Sudeste, sendo as regiões com menor crescimento no período, ainda concentram a maior parte dos programas do país, respondendo por mais de 60% da oferta. No outro extremo, mesmo com um crescimento considerável, a região Norte responde por apenas 8% do número de programas de pós-graduação em Educação no Brasil (Tab. 1).

Tabela 1 - Evolução no número de PPG em cada região brasileira

	2007		2010	2013	2017	2021	2024		Cresc. % 2024-2007
N	3	3,8%	4	5	12	13	15	7,8%	400,0
NE	11	14,1%	11	18	32	33	40	20,8%	263,6
SE	38	48,7%	43	49	70	73	70	36,5%	84,2
S	19	24,4%	27	35	42	45	48	25,0%	152,6
CO	7	9,0%	9	14	16	25	19	9,9%	171,4
Total	78	100%	94	121	172	189	192	100%	146,2

Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024. Documento da Área de Educação, 2019.

Em relação às modalidades de cursos da Área, vale registrar que os programas acadêmicos parecem estar alcançando uma estabilidade, pois de 2021 para 2024 houve a manutenção do número, enquanto os programas profissionais encontraram algum aumento (4 novos PPG). Como mencionado, o maior crescimento está ocorrendo na oferta dos cursos de doutorado acadêmico e profissional.

O crescimento dos doutorados profissionais é uma relativa novidade, pois o primeiro curso profissional desse nível da Área foi aprovado em 2018. Em apenas cinco anos, até a avaliação de cursos novos ocorrida em 2023, subimos de 1 para 14 cursos novos de doutorado profissional, consoante à confiança que a Área deposita no desenvolvimento dessa nova estratégia formativa voltada à formação de pessoas altamente qualificadas para o campo profissional da Educação. Mais adiante, trataremos com mais profundidade sobre a compreensão que temos acerca dessa oferta e do seu papel no desenvolvimento da PG em Educação (Tab. 2).

Tabela 2 - Evolução no número de Cursos por modalidade

Educação	2007	2010	2013	2017	2021	2024	Cresc. % 2024/2007
ME	78	94	112	128	137	136	
DO	33	45	64	74	95	103	
MP	0	0	9	44	51	55	
DP	0	0	0	0	3	14	

Cursos	111	139	185	246	286	308	277,5
Programas	78	94	121	172	189	192	246,2

Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024. Documento da Área de Educação, 2019.

No que tange à dependência administrativa das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam a pós-graduação em Educação, o quadro em 2024 confirma uma longa tradição da Área, que indica uma ampla maioria de programas ofertados pelas instituições públicas, responsáveis por quase $\frac{3}{4}$ dos PPG da Área, e dentre esses, são as instituições federais as que mais ofertam PG em Educação, respondendo por quase a metade dos nossos programas (Tab. 3).

Tabela 3 - Número de PPG por dependência administrativa – Área de Educação, 2024

DA		n		%
Pública	Federal	91	142	74,0
	Estadual	47		
	Municipal	4		
Particular		50		26,0

Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024.

Quanto ao perfil das notas dos PPG em Educação no Sistema de Avaliação coordenado pela CAPES, observa-se que, na conclusão do processo avaliativo em 2017, 51 programas estavam no estrato da nota 3, 69 no grupo dos de nota 4, 40 com nota 5 e 10 com notas 6 e 7. Após quatro anos, na avaliação quadrienal de 2021 concluída em 2022, houve uma redistribuição entre os programas, tendo diminuído o número de PPG com nota 3 para 32 programas (queda de 30% para 17,4% do total), 99 com nota 4 (aumento de 40,6% para 53,8%), 39 com nota 5 (pequena queda de 23,5% para 21,2%) e 14 com notas 6 e 7 – aumento de 5,9% para 7,6% (Tab. 4).

Tabela 4 - Número de PPG por Nota – Área de Educação, 2017-2021

Notas	2017		2021	
	n	%	n	%
3	51	30	32	17,4
4	69	40,6	99	53,8
5	40	23,5	39	21,2
6	7	4,1	10	5,4
7	3	1,8	4	2,2
Total	170	100	184*	100

Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024. Relatório da Avaliação Quadrienal da Área de Educação, 2022. * o número de PPG listado aqui é menor que o efetivamente avaliado, por conta da saída de PPG para outras áreas e pelo encerramento de programas após a avaliação quadrienal.

Ao longo do ciclo avaliativo passado, novas regras para a avaliação de cursos novos foram implementadas. Assim, não foram atribuídas notas aos cursos de mestrado aprovados a partir de 2018, que permaneceram com a classificação “A” até a avaliação quadrienal de 2021. Na avaliação de APCN de 2022/2023 isto se manteve, o que nos traz hoje um total de 8 programas nessa condição, que receberão sua primeira avaliação (com nota) em 2025 (Tab. 5).

Tabela 5 - Número de PPG por Nota e Modalidade de Curso – Área de Educação, 2024

Nota	ACAD	PROF	Total
A	3	5	8
3	17	15	32
4	64	35	99
5	39	0	39
6	10	0	10
7	4	0	4
Total	137	55	192

Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024.

Esse quadro apresentado revela quatro tendências que merecem destaque. Primeiro, a Área de Educação tem passado por um crescimento importante ao longo dos ciclos avaliativos, bastante intenso no penúltimo quadriênio, em termos gerais, e menos no último quadriênio, no qual vimos um incremento mais importante dos cursos de doutorado. Percentualmente, a modalidade que tem mais crescido refere-se aos programas profissionais, tendência essa que deverá prevalecer nos próximos anos. Em segundo lugar, a Área tem observado um crescimento maior de cursos de doutorado do que de mestrado, o que representa um amadurecimento dos PPG. A terceira tendência é a melhoria na média das notas dos programas da Área; observa-se que apenas 20% dos PPG da Área estão com Nota 3 (ou conceito A). De outro lado, houve um incremento das notas 6 e 7, ainda que em proporção menor do que ampla maioria das outras áreas avaliativas da CAPES. A quarta tendência revelada é a redução das assimetrias na oferta da pós-graduação entre as regiões do país. Entretanto, a referida redução não tem sido suficiente para atenuar adequadamente o problema, algo destacado pela distribuição regional de notas, porque, além de certas regiões terem menos cursos e programas, suas notas são inferiores à média, evidenciado pelo fato de que quase todas as notas 6 e 7 estão nas regiões Sul e Sudeste, com apenas um PPG com nota 6 no Nordeste, mas nenhum no Norte ou no Centro-Oeste.

Pontos nevrálgicos da PG em Educação

A trajetória da Pós-Graduação em Educação no Brasil se confunde com a origem da pós-graduação *stricto sensu* em termos mais abrangentes. Vale lembrar que foi no ano de 1965 que foi exarado o Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, com o intuito de conceituar a pós-graduação. Paralelamente, neste mesmo ano, tivemos o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Com uma trajetória de quase 60 anos, a Pós-Graduação em Educação passou por diferentes fases (Saviani, 2001) e, em decorrência disso, lidou com situações mais ou menos desafiadoras que se constituíram em pontos nevrálgicos que surgiram e se extinguiram com o passar do tempo em face ao contexto social e político vigente em cada momento histórico. Atualmente, existem alguns pontos nevrálgicos que vêm provocando discussões e debates no mundo acadêmico em face de seus reflexos na avaliação da pós-graduação em educação. Para este texto, elegemos quatro deles para fazermos uma discussão mais adensada pelo entendimento de que eles vêm demandando mais atenção no momento. São eles: a) Perfil dos docentes da PG em Educação no Brasil, b) Produção intelectual dos programas de pós-graduação (PPG) da Área, c) Relação entre programas acadêmicos e profissionais e d) Diferenças entre pesquisa básica e pesquisa aplicada na Área.

a) Perfil dos docentes da PG em Educação no Brasil

O perfil docente na PG em educação se caracteriza como um dos fatores centrais no processo de credenciamento de um curso novo mesmo no sistema quadrienal de avaliação da Capes, órgão gestor da pós-graduação no Brasil, embora não seja o único.

Essa centralidade está condicionada à concepção de pós-graduação no Brasil que condiciona a sua formação ao desenvolvimento de pesquisa, concernente ao modelo Humboldtiano de educação superior, adotado como uma lógica hegemônica no campo universitário, referendado no art. 207 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Essa concepção, por sua vez, é materializada na avaliação da pós-graduação por meio de indicadores que tomam como referência a experiência docente em pesquisa, considerada como um condicionante para medir a sua qualidade, o que implica, por sua vez, em monitoramento dos produtos gerados pelos docentes e discentes, como resultados das pesquisas efetivadas.

A complexidade do processo avaliador demanda constructos capazes de medir ou aquilatar o desenvolvimento da pesquisa, atrelada à formação do futuro pesquisador, o que proporciona que a avaliação da pós-graduação pela Capes traduza os processos de pesquisa em pontos objetivos passíveis de serem parametrizados.

A definição de indicadores passíveis de parametrização promove tensões, particularmente, para a Educação que não é apontada como prioritária pela política científica em curso, sendo essa perpassada por questões de ordem orçamentário-financeira distinta, inclusive para o conjunto dos estados brasileiros, promovendo assimetrias na área. O desafio, nesse contexto, está na construção de indicadores que possibilitem a indução de perfis de docentes com experiência em pesquisa para o conjunto da pós-graduação brasileira de forma a propiciar um melhor delineamento de qualidade, tendo como referência a resolução de tais assimetrias.

Diante desse contexto, a Área traz alguns aspectos que contribuem para a resolução dessa problemática, como: a delimitação quantitativa dos produtos a serem considerados por docente, de forma a evitar o que se convencionou a chamar de produtivismo acadêmico; a produção em coautoria entre discente e docente como ponto de medida da qualidade dos produtos gerados; a porcentagem de discentes vinculados a projetos de pesquisa dos docentes, buscando induzir a investigação científica como espaço de formação do pós-graduado; definição de percentual de docentes coordenando projetos e atuando em equipes de pesquisa, consolidando-a como espaço formativo; valorização dos projetos que recebem apoio e/ou financiamento, externo, induzindo iniciativas de qualidade para a pesquisa na área; possibilidade de docentes atuarem em até três programas, considerando as assimetrias, entre outros indicadores qualitativos e quantitativos.

Outro desafio para a Área está na garantia de sua identidade, especialmente diante da característica interdisciplinar que a envolve. Segundo o documento de Área:

[...] a abordagem interdisciplinar possibilita a construção/reconstrução do conhecimento e, ao mesmo tempo, promove novas formas de pensar, redefinindo o objeto pesquisado, provocando ampliações conceituais e maior flexibilidade disciplinar. É uma ação que viabiliza a troca e o diálogo com outros saberes, sem evidentemente, o abandono da formação disciplinar do pesquisador (Capes, 2019, p. 7).

Em documento mais recente, a Área é mais explícita quando traz como defesa: “composições de corpo docente com formação ou atuação em diferentes áreas de conhecimento, que se proponham a pensar juntos as questões educacionais e que mostrem

experiência integradora na pesquisa, mas que priorizem a pesquisa em Educação [...]” (Capes, 2023, p. 25).

Em outras palavras, entende-se que a educação tem seus conhecimentos, práticas e políticas próprias, ou seja, tem a sua identidade, que deve ser preservada e considerada nos processos de avaliação. Essa fronteira entre a especificidade da disciplina particularizada por seu objeto de estudo e sua abordagem interdisciplinar é elo e desafio a serem considerados nos processos de formação na pós-graduação, de forma a não perder a sua originalidade e qualidade. Assim, a avaliação busca valorizar a abordagem interdisciplinar sem perder a identidade da Área, tendo no perfil do docente o indicador da garantia dessa qualidade, como já mencionado.

Nesse sentido, o perfil docente é considerado a partir da formação e atuação do docente e de sua compatibilidade com a Área, aferido, ainda, por meio da análise da essência da produção gerada e dos veículos nos quais é divulgada. Trata-se de indicador qualitativo, que tem como ponto de interseção três fatores: i) a compatibilidade e a inserção dos produtos de autoria docente, ii) a formação e atuação dos docentes; e iii) a temática dos projetos de pesquisa. Esses três fatores, por sua vez, devem estar organicamente estruturados em linhas de pesquisa e inseridos na área de concentração definida pelo programa de pós-graduação. Constituem-se como fundamentos da lógica avaliativa, que propõem a indução de particularidades essenciais para o perfil docente consideradas pela Área como indicadores de sua qualidade.

De forma geral, o perfil do docente agrega os condicionantes que caracterizam o campo científico tendo como referência a formação de docentes pesquisadores, considerando o *habitus* e o seu potencial em formar novos pesquisadores, consolidando a pesquisa na Área e sua contribuição com a sociedade na construção e na transformação de conhecimentos.

b) Produção intelectual dos programas de pós-graduação (PPG) da Área

Os PPG em Educação vêm titulando, nos últimos anos, mais de 5 mil mestres e doutores por ano, conforme demonstra a tabela 6, a seguir:

Tabela 6 - Número de Titulados – PPG em Educação – Brasil (2021/2022)

TITULADOS	MESTRADO		DOUTORADO		TOTAL	
	2021	2022	2021	2022	2021	2022

A Pós-Graduação em Educação no Brasil: tensões e resoluções

ACADÊMICO	3138	2782	1393	1622	4531	4404
PROFISSIONAL	1077	962	0	5	1077	967
TOTAL	4215	3744	1393	1627	5608	5371

Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024.

Esse contingente de egressos titulados dos programas está inserido ou buscando se inserir profissionalmente nos diversos campos de atuação e de inter-relação com a Educação, mas reconhecidamente vimos diminuir na última década o número de postos de trabalho para egressos dos PPG acadêmicos, em termos de inserção profissional no universo da pesquisa acadêmica (Fávero; Tauchen; Devechi, 2016). Assim, a formação de pesquisadores segue forte na Área, mas com egressos encontrando mais dificuldades para fazer uso profissional de seus títulos de mestrado e doutorado. Dentre os programas profissionais, esse problema não ocorre na Área, uma vez que predominantemente os programas dessa modalidade visam formar profissionais para a educação básica, e que já atuam nela (Martins Ruckstadter; Campos Mariano Ruckstadter, 2023).

Como vimos, a pós-graduação é uma etapa de ensino com objetivo de formar mestres e doutores, acadêmicos e profissionais com a máxima qualidade, por meio da e para a pesquisa e para a atuação profissional. Portanto, trata-se de um processo formativo que desenvolve pesquisas que devem ter seus resultados divulgados o mais amplamente possível. Por isso, a avaliação da produção intelectual de docentes, discentes e egressos é importante, uma vez que ela permite verificar o alcance dos achados das pesquisas no universo acadêmico, mas não apenas nele.

A avaliação da produção intelectual de discentes e egressos é demandada pela Área como um instrumento de verificação de dois aspectos muito importantes: a) verificar se a formação ofertada aos discentes e egressos tem gerado uma aprendizagem de qualidade que lhes permita divulgar os achados de suas investigações por meio de produtos intelectuais; b) verificar se o trabalho de conclusão (dissertação/tese) cuja conversão em artigos, livros, capítulos de livros, produtos técnico-tecnológicos derivados, é uma evidência de que se alcançou a qualidade almejada. Isto significa que a Área compreende que o trabalho do pesquisador não se esgota na produção do relatório da pesquisa, senão que demanda um compromisso com a ampla divulgação do conhecimento produzido.

A avaliação da produção intelectual docente é exigida pela Área como um meio de verificar o nível de pesquisa desenvolvido por aqueles que são responsáveis por orientar e

formar os novos mestres e doutores. A ideia que sustenta tal avaliação parte do reconhecimento que todo professor de PG em Educação deve ser um bom pesquisador, e isto será elemento determinante na qualidade do trabalho docente na PG (Costa; Dantas; Freitas, 2022).

Espera-se que os discentes e egressos se constituam em autores e, por isso, a Ficha de Avaliação determina um conjunto de indicadores que cobram o perfil de autoria dentre eles. A publicação em artigos em periódicos vem sendo priorizada, sem se esquecer, todavia, de outros veículos de difusão do conhecimento gerado. A produção dos docentes deve também tem priorizado os artigos em periódicos, mas lembra-se que a Área valoriza muito a produção em livros e incentiva especialmente os docentes dos PPG profissionais à produção técnico-tecnológica.

Atualmente, a Área contabiliza matematicamente os produtos destacados no nível 2ⁱ, isto é, considera a produção destacada pelo PPG para cada um dos docentes permanentes. E o faz utilizando-se o Qualis Periódicos (a partir do uso do Qualis Referência – QR 2) para atribuir a pontuação a cada artigo científico destacado, bem como utilizando-se do Qualis Livros para a atribuição da classificação e respectivos pontos aos livros autorais (Obra Completa). Os capítulos de livro e os verbetes que eventualmente sejam destacados têm pontuação fixa. Os produtos técnico-tecnológicos podem ser destacados apenas como produtos de docentes dos programas profissionais e sobre eles não recai uma avaliação de sua qualidade, senão que apenas a análise sobre sua existência e aderência à área, para posterior atribuição de pontuação proporcional ao grau de complexidade do produto. Ao fim da atribuição de pontos aos produtos destacados, é gerada uma média calculando-se a pontuação final da produção intelectual dos docentes do programa.

Para o futuro, a Coordenação da Área e os PPG em Educação estão acordando a revisão de quatro elementos centrais nesta temática. A primeira diz respeito ao uso do Qualis Periódicos, o qual, a despeito de ser um instrumento importante na inferência de qualidade da produção de artigos científicos, tem gerado muitos ruídos e problemas decorrentes para toda a comunidade acadêmica. Assim, a Área precisará construir indicadores para avaliações futuras que possam dispensar tal ferramenta.

A segunda questão tem relação com a atribuição de pontos para a avaliação da produção intelectual. O entendimento da Coordenação da Área é que isso deve ser revisto,

pois apesar da aparente objetividade que a definição de pontos pode oferecer na atribuição dos resultados avaliativos, percebe-se que tais métricas estão induzindo comportamentos nos PPG que os fazem perder de vista a necessidade um olhar mais amplo e completo sobre o perfil desejado de um docente para o trabalho na formação de mestres e doutores. A avaliação e cobrança desse perfil devem seguir, mas tomando-se, antes de tudo, o programa como um esforço coletivo (como toda escola o é) e na busca por outros elementos que se complementem à produção intelectual na definição do que é um bom docente de um PPG em Educação.

A Coordenação da Área da Educação compreende que todo docente deve ser um bom pesquisador, por isso a regularidade de produtos decorrente de suas pesquisas é fundamental. Soma-se a isso a necessária postura de combate ao já citado produtivismo (Silva, 2020), que decorre de uma compreensão exagerada a nosso ver acerca do que é importante na produção científica. Esperamos que os docentes pesquisadores estejam mobilizados a divulgar seus resultados de pesquisa e que produzam com qualidade e com compromisso com os leitores. Assim, a expectativa da Coordenação da Área é manter a avaliação sobre uma fração da produção docente da ordem de 4 (quatro) produtos ao quadriênio, o que equivale a um produto por ano.

O terceiro aspecto diz respeito à produção em coautoria entre docentes e discentes ou egressos, também já mencionada, a qual vem ganhando importância e presença na Área, mas que precisa ser mais enfatizada, ocupando no futuro partes significativas atribuídas atualmente à avaliação da produção apenas dos docentes, tendo em vista que aqueles produtos em coautoria expressam um esforço de divulgação científica vinculado ao processo formativo, daí a importância de se ter o discente ou egresso como um dos autores.

E, finalmente, o quarto ponto se relaciona à inclusão de novos produtos, ou de produtos mais diversificados na avaliação da produção intelectual. E isso se refere a dois momentos, em especial. Um deles é a possibilidade de inclusão de produtos técnico-tecnológicos para o destaque da produção docente e discente/egresso também nos programas acadêmicos, tendo em vista a diversificação das formas de publicização do conhecimento e o abrigo delas como expressão científica apropriada para programas de ambas as modalidades de curso. O segundo elemento se refere aos produtos artístico-culturais, os quais não são quantitativamente muitos na Área, mas vêm crescendo em presença e importância, e devem ser valorizados como produção intelectual de docentes,

discentes e egressos também nos PPG acadêmicos e profissionais. Ambos os casos, por certo, devem ser acolhidos em avaliações futuras, mas sempre garantindo que tais produtos estejam vinculados às pesquisas desenvolvidas pelo PPG e expressem seus resultados. Tais pesquisas devem ser, por óbvio, na Área de Educação, isto é, que tomem os processos de formação humana como objeto de investigação.

c) Programas acadêmicos vs Programas Profissionais

A relação entre programas acadêmicos e profissionais nem sempre foi muito tranquila, ao contrário, como é de amplo conhecimento, a criação dos Mestrados Profissionais (MP), especialmente na área de Educação, foi marcada por dúvidas, incertezas e desconfianças, cenário esse que tem mudado paulatinamente. Mas, o que será que estava (está) por trás dessas incertezas e desconfianças? André e Princepe (2017, p. 104) afirmam que “Os argumentos usados por aqueles que se opunham à criação dos mestrados profissionais em educação era que eles ameaçavam o futuro da pós-graduação *stricto sensu*, que se destinava à formação do pesquisador.”

É sabido que não faltaram opositores aos MP, por exemplo, para Severino (2006, p. 11), a proposta dos MP da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) constituía-se num grande “equivoco da política nacional de pós-graduação” pelo entendimento de que o projeto poderia trazer “pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino”. Esse autor até reconhecia os cuidados da Capes no estabelecimento de critérios para recomendação, acompanhamento e avaliação desses cursos, mas para eles, não havia como “[...] evitar seu impacto negativo na característica básica da pós-graduação *stricto sensu*, qual seja a pesquisa”. (Severino, 2006, p. 11). Para além de posições individuais contrárias aos MP como essa, vale lembrar que a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) foi palco de discussões e debates acalorados que acabaram induzindo pesquisadores da área a assumir posições contrárias à criação dos MP na área de educação. As motivações para esse posicionamento era o temor de perda de espaço da pesquisa, assim como colocar em risco a qualidade já consolidada no âmbito da pós-graduação nacional (André; Princepe, 2017).

Independentemente das críticas, no ano de 2009, foi criado o primeiro MP em Educação, trata-se do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, o segundo foi o Programa Gestão e Tecnologias

Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2010. Em 2013, a área de educação já contava com 9 programas profissionais e os posicionamentos contrários aos MP, aos poucos, foram ganhando novos contornos. Nesse mesmo ano, durante o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), a então presidente da ANPED, Dalila Andrade Oliveira, ao apresentar questões que envolviam o Ministério da Educação no sentido de aprimorar as políticas educacionais, deixou claro que a Anped não era contra os MP enfatizando que essa discussão já estava superada.

Esse novo entendimento, de certa forma, permitiu a expansão do MP, pois em 2017 essa modalidade já contabilizava 44 programas, chegando a 55 no ano de 2023. Todavia, se por um lado as críticas aos MP diminuíram e, paralelamente, observou-se o aumento gradual da confiança e credibilidade da comunidade acadêmica, por outro a possibilidade de criação dos Doutorados Profissionais (DP), em 2017, por meio da Portaria Capes nº 389/2017, reacendeu o debate. Em 12 de junho de 2017, a ANPED publicou o texto intitulado “Preocupações da ANPED sobre a Portaria CAPES nº 389/2017 que cria os doutorados profissionais no âmbito da pós-graduação brasileira”. Dentre outros pontos expressos no texto destaca-se a preocupação da Anped em relação aos objetivos das modalidades previstas na Portaria ao enfatizar a formação em nível de Mestrados e Doutorados profissionais com vistas a “contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.” (Anped, 2017, p. 2). De certa forma, esses objetivos colocariam em xeque alguns avanços obtidos pelo MP, notadamente em relação à sua identidade.

A preocupação da ANPED reforça o entendimento de que a dicotomia entre programas acadêmicos e profissionais não está bem resolvida, pois o processo de criação dos DP não tem sido pacífico, encontra-se marcado por tensões e resistências, trilhando o mesmo caminho de incertezas do início da criação dos MP. Existem diversos argumentos críticos a respeito de seu processo de expansão, desde aqueles que são contrários à sua criação, com argumentos como a possível fuga de professores com DP da educação básica, desvirtuando um dos objetivos dos DP que seria aprimorar o trabalho docente e a gestão escolar, até aqueles que questionam a necessidade de um professor ou gestor desse nível de ensino ter uma formação em nível de doutorado. De toda forma, a coordenação da Área vem apostando nos cursos desse nível e modalidade, entendendo que os docentes de

educação básica e demais profissionais para os quais esses cursos são destinados têm o direito de uma formação de qualidade deste nível.

Ademais e finalmente, o entendimento da Área é que efetivamente as modalidades não são concorrentes, e sua distinção não está associada à natureza das pesquisas desenvolvidas, nem à tipologia de trabalhos de conclusão, nem mesmo ao perfil do ingressante, mas, essencialmente, se deve ao perfil e destino do egresso. Os PPG profissionais buscam formar um profissional da educação em atuação, para qualificá-lo e para que ele siga atuando profissionalmente neste mesmo campo profissional, enquanto o papel principal dos PPG acadêmicos é formar pesquisadores para as diferentes finalidades e destinos profissionais onde tal perfil caiba.

Contudo, se o perfil do egresso e a identificação de para que/quem tantos mestres e doutores são formados, perfazem elementos centrais na avaliação dos PPG da Área, ocorre que a ampla maioria dos egressos dos programas de ambas as modalidades acabam se destinando para a (ou permanecendo na) atuação na educação básica. Se isso é algo desejado para os PPG profissionais, para os acadêmicos nem sempre tal destino se coaduna com os objetivos definidos pelos programas.

Tal quadro vem demandando uma reflexão acerca da identidade dos programas acadêmicos da Área, a qual precisa/pode ser atualizada diante das mudanças na oferta de oportunidades de trabalho no mundo acadêmico, bem como com o desejo/possibilidade/necessidade de os docentes de educação básica que vão cursar mestrado ou doutorado acadêmico têm em permanecer atuando profissionalmente no seu nível de ensino atual. Isto é, se o destino dos egressos dos PPG acadêmicos acaba sendo, predominantemente, a atuação profissional na educação básica, então é preciso que tais programas revejam seu projeto formativo, adequando-o a esse contexto, garantindo uma formação com mais qualidade.

d) Pesquisa básica e pesquisa aplicada na Área

A pesquisa em Educação no Brasil tem se caracterizado predominantemente como pesquisa básica, ao que nos parece, entendida como “aquelas que não anunciam uma perspectiva de aplicação imediata” (Avila-Pires, 1987, p. 505), ou ainda, “aquela que acumula conhecimentos e informações que podem eventualmente levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes, mas sem fazê-lo diretamente” (Schwartzman, S. 1979, p. 1).

Tal característica é importante na identificação de que o que vimos fazendo no país é formar mestres e doutores que buscam desenvolver pesquisas que objetivam descrever e analisar os problemas da investigação com o escopo de explicar por que os fenômenos são o que parecem ser. E isso é determinante para que se conheça a realidade educacional com profundidade, uma vez que oportunizam acumularmos conhecimentos e informações que poderão levar a soluções sobre os problemas ou avanços para os desafios educacionais.

Contudo, a busca de soluções aplicáveis por meio da pesquisa para os problemas que encontramos na realidade educacional local, regional, nacional ou internacional é algo que ainda não predomina nos estudos desenvolvidos por nossos PPG.

Sem nos esquecermos de que não há pesquisa aplicada sem pesquisa básica, portanto, sem descuidar do aprofundamento dos estudos que buscam esclarecer sobre a realidade educacional, vimos elaborando entendimentos na direção de incentivar e induzir pesquisas que busquem soluções aplicáveis aos problemas educacionais e escolares. Os PPG profissionais, dados seus objetivos e destino dos egressos, tende a tematizar de maneira mais imediata em suas pesquisas as problemáticas do cotidiano dos espaços educacionais.

Diversos programas profissionais (pouco menos de 70%, conforme enquete conduzida pela Área de Educação em novembro de 2023) exigem que o discente produza e entregue um produto técnico-tecnológico para a defesa de sua dissertação/tese, e o escopo dessa exigência é justamente a de que a pesquisa desenvolvida pelo mestrando/doutorando se vincule o mais articuladamente possível à realidade profissional na qual ele/ela está inserido/a, isto é, trata-se de uma dimensão mais “prática” ou aplicável da pesquisa. Todavia, não há evidências suficientes de que a maioria das pesquisas desenvolvidas nesses programas sejam efetivamente pesquisas aplicadas.

A sociedade parece cobrar cada vez mais os resultados da ciência. Dado o investimento em ciência e tecnologia no Brasil (pequeno, é verdade!), parece-nos justo que a sociedade, que é quem financia isso, tenha informações sobre onde e como tais recursos são investidos e, especialmente, sobre quais os retornos gerados com tantas pesquisas. Isso, todavia, não pode, nem deve, contrapor as duas dimensões mencionadas. Não há pesquisa aplicada sem pesquisa básica; não faz sentido desenvolver pesquisa básica se, em algum momento e de alguma forma, não houver decorrências e usos desses conhecimentos pela sociedade.

Deveríamos, [...], terminar lembrando que a questão crucial que precisamos colocar talvez não seja a de ciência básica versus ciência aplicada, mas a de assegurar a transferência de tecnologia entre esses dois compartimentos mais do que de querer dimensioná-los (Lopes, 1991, p. 221).

A área da Educação, ao longo da sistemática avaliativa promovida pela Capes, delinea um processo de diversificação do *modus operandi* da pesquisa, diante dos processos interdisciplinares que a envolve, que promove também diversificação dos produtos gerados pelas pesquisas, inclusive materializada nas dissertações e teses nas modalidades acadêmica e profissional, com foco aplicável ou não.

A valorização dessa particularidade da Área, no sistema de avaliação, incide em duas direções: a) na origem das produções, que podem envolver, além do corpus bibliográfico, produtos técnicos/ tecnológicos e/ou artístico-culturais e b) na materialidade da produção, que podem consistir em produtos, propriamente ditos, e/ou em produções em formato de processos imateriais. Esses indicadores de qualidade estão presentes na Ficha de Avaliação, em modo de destaque, que permite a indicação das produções intelectuais mais importantes selecionadas e justificadas pelo próprio PPG (Capes, 2020).

Ainda que essas medidas adotadas não sejam suficientes para solucionar os desafios que ainda persistem em termos de valorização das produções científicas e da diferenciação do tipo de pesquisa desenvolvida pelos PPG, indicam a tendência a ser seguida pela Área.

Conclusões

Este artigo trouxe um panorama da PG em Educação no Brasil, apresentando e discutindo o crescimento da Área no decorrer dos últimos anos, e destacou aspectos que são muito importantes para a qualidade da formação ofertada por nossos PPG. Tratou da composição e desafios envolvendo o corpo docente dos programas, indicando alguns elementos que vêm sendo acordados no diálogo entre a Coordenação da Área e os programas que a compõem, em especial a manutenção da delimitação quantitativa dos produtos intelectuais destacados dos docentes para a avaliação, o incentivo à coautoria dos docentes com seus discentes e egressos e à vinculação destes aos projetos de pesquisa dos docentes, dentre outros aspectos. O artigo também discutiu a importância da aderência dos docentes à identidade e proposta do programa, observando suas pesquisas e produções intelectuais.

Acerca da Produção intelectual desenvolvida por docentes, discentes e egressos, o texto enfatizou que a Área vem compreendendo que é preciso ter elementos que confirmem que a formação ofertada tem produzido aprendizagem de qualidade, de tal maneira que seja possível identificar produtos derivados das pesquisas dos discentes e egressos que evidenciem tal qualidade, bem como ter evidências de que a produção intelectual docente permita verificar o nível de pesquisa desenvolvido por aqueles que são responsáveis por orientar e formar os novos pesquisadores. Todavia, é preciso rever as formas de avaliação desta produção, evitando-se instrumentos que quantifiquem excessivamente e tornem mais difícil o processo de avaliação da qualidade dos produtos derivados da pesquisa.

Também pontuou um antigo desafio da Área que se relaciona à coexistência dos programas acadêmicos e profissionais e, quanto a isto, o trabalho além de historicizar brevemente a emergência dos programas profissionais em Educação, destacou desafios que ainda perduram como a ampliação dos doutorados profissionais e as dificuldades na definição da identidade dos programas acadêmicos, em especial dos mestrados acadêmicos, considerando os destinos dos seus egressos, os quais parecem se confundir em alguma proporção com os destinos dos egressos dos PPG profissionais.

E, finalmente, debruçou-se sobre as diferenças ou distâncias entre pesquisa básica e pesquisa aplicada na Área. Acerca deste ponto, o artigo destacou que não se trata de substituir um tipo de pesquisa pelo outro, mas de se incentivar os mestrandos e doutorandos em Educação a elaborarem objetivos (específicos) de pesquisa voltados à geração de resultados que possam ser aplicados na vida cotidiana dos fenômenos educacionais, contribuindo ainda mais com o enfrentamento das dificuldades que o país enfrenta neste campo.

Há diversos desafios não elencados neste artigo, como as questões da oferta desigual da PG em educação nas diferentes regiões brasileiras, as dificuldades com a internacionalização, com a exigência de parâmetros únicos para a avaliação de programas que são, sabidamente, muito distintos, dentre outros problemas. Optamos por elencar aqueles quatro temas, porque diante deles estamos conseguindo avanços na construção de consensos que permitem uma avaliação com mais qualidade da PG em Educação. Tais acordos e consensos podem iluminar a vida com os demais desafios, e isso será possível

desde que mantenhamos a disposição para o diálogo e debate franco e aberto, com transparência e rigor, mas sem rigidez e excessivos tecnicismos.

Referências

ANPED. Preocupações da anped sobre a portaria capes nº 389/2017 que cria os doutorados profissionais no âmbito da pós-graduação brasileira. **Ofício ANPEd nº 016/2017**. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/preocupacoes-da-anped-sobre-portaria-da-capes-que-cria-os-doutorados-profissionais-no-ambito-da> Acesso em: 27 abr. 2024.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/?format=pdf&lang=pt> Acessado em março de 2024.

AVILA-PIRES, Fernando Dias de. Por que é básica a pesquisa básica? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 4, n. 3, p. 505-506. out/dez 1987. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1987000400013>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área - Área 38: Educação**. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha Avaliação Área 38 Educação**. Brasília: Capes, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_EDUCACAO_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Documento Orientador de APCN - Área 38: Educação**. Brasília: Capes, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas/Educacao_DocumentoOrientador_APCN_2023.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

COSTA, Elisangela André da Silva; DANTAS, Jeane P.; FREITAS, Bruno Miranda. A Didática e os desafios da formação do professor-pesquisador no contexto do mestrado profissional. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 61-77, jan. 2022. <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1616> . Acessado em março de 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Viero Piccolo. Percursos formativos e inserção profissional dos doutores em educação: trajetórias e destino dos egressos. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 53, p. 574-594, dez. 2016.

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/10375/8065>. Acessado em março de 2024.

FORPRED. **Relatório Síntese da Reunião do Forpred Recife**, 06/08/2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/relato_da_reuniao_forpred_6_de_agosto_de_2013.pdf Acesso em: 27 abr. 2024.

LOPES, Oswaldo Ubríaco. Pesquisa básica versus pesquisa aplicada. **Estudos Avançados**. V. 5, n. 13, pp. 218-221. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000300015>.

MARTINS RUCKSTADTER, Flávio Massami; CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER, Vanessa. Programas de pós-graduação em educação na modalidade profissional: desafios e perspectivas de contribuição para a educação básica. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 18, p. e023do2007, 2023. <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2480> . Acessado em abril de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pós-graduação em educação no brasil**: pensando o problema da orientação. FE Unicamp: Campinas, 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html> Acesso em: 28. Abr. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**. Manuscrito. 1979. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/acad_ap.htm. Acessado em abril de 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Mestrado Profissional: mais um equívoco na política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 9-16, nov. 2006. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/204> . Acessado em abril de 2024.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. “Publique ou pereça”: efeitos do produtivismo acadêmico na produção em periódicos de um programa de pós-graduação em educação (2000-2018). **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 621–636, 2020. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61514> . Acessado em abril de 2024.

Nota

ⁱ A avaliação da produção intelectual se organiza em 3 níveis: nível 1: avaliação de toda a produção intelectual do PPG; nível 2: avaliação dos produtos de destaque dos docentes permanentes; nível 3: avaliação dos produtos de destaque do PPG.

Sobre os autores

Ângelo Ricardo de Souza

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente, é coordenador da Área de Educação da Capes. E-mail: angelosou@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0246-3207>

Giselle Cristina Martins Real

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, é coordenadora adjunta da Área de Educação pelos Programas Acadêmicos da Capes. E-mail: gillsellereal@ufgd.edu.br. ORCID: 0009-0009-2649-2828

Nonato Assis de Miranda

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Atualmente, é coordenador adjunto da Área de Educação pelos Programas Profissionais da Capes. E-mail: mirandanonato@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6592-3381>

Recebido em: 14/07/2024

Aceito para publicação em: 30/07/2024