



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Renata Grossi Dias

**A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU:
TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO DOS MESTRES
NA CARREIRA CIENTÍFICA E NA DOCÊNCIA SUPERIOR**

Belo Horizonte (MG)

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Renata Grossi Dias

**A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU:
TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO DOS MESTRES
NA CARREIRA CIENTÍFICA E NA DOCÊNCIA SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi

Belo Horizonte (MG)

2009

Dedico aos educadores da minha vida: meu pai, Maurício e minha mãe, Celma, exemplos de professores que provocaram em mim, cada um à sua maneira, o gosto e o respeito pela educação. Ao meu noivo Frederico, por todo o carinho e compreensão. Ao meu irmão Felipe e minha cunhada Diana pela presença. A minha avó Julieta querida, pelas orações e “terços da misericórdia” que, tenho certeza, me ajudaram a manter a serenidade mesmo nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de começar os agradecimentos pelos meus pais, professores, que sempre ensinaram a mim e ao meu irmão a importância da educação, não só formal, escolar, mas em todos os aspectos da vida.

Ao meu irmão e à minha cunhada, que sempre se mostraram disponíveis para me ajudar, e por se mostrarem interessados, mesmo quando no fundo não estavam.

Ao meu noivo Fred, que esteve do meu lado, mesmo quando minha atenção não podia estar voltada para ele. Sempre presente e dedicado, cuidando da minha saúde até mais que eu mesma e suportando toda manifestação de angústia e ansiedade provocadas pelo curso.

A minha avó Julieta, pelas orações dirigidas a santos conhecidos e a homens santos, como Paulo Freire. Tenho certeza que só com minha força eu não conseguiria. Certamente ela buscou ajuda espiritual para mim.

À Professora Iris B. Goulart pelo exemplo de profissional, que me orientou a buscar o mestrado do Cefet MG e sempre se mostrou disponível, ainda que fisicamente distante.

À colega Altemisa, que não pode concluir o curso, mas que foi importante debatedora e parceira de trabalhos, desde o lato sensu até o momento em que nos separamos.

Aos colegas da Gepes BH, do Banco do Brasil, grandes interlocutores, com os quais pude ter longas conversas sobre a educação e à forma como o mundo do trabalho lida com ela. Os mais experientes na academia, que me deram orientações e conselhos, aos menos experientes que me ajudaram a amadurecer minhas reflexões e que acreditaram que eu chegaria ao fim, mesmo quando essa crença esmorecia em mim.

Aos colegas do mestrado pela amizade, força, lembretes e conversas das quais surgiram muitas idéias que são trabalhadas nesta dissertação.

Aos alunos do mestrado, sujeitos da pesquisa, que dividiram comigo um pouquinho de suas histórias e de suas experiências de vida, contribuindo não só para o desenvolvimento da pesquisa, quanto para o meu próprio.

Ao professor Tomasi, meu maior fornecedor de conflitos, que, como psicólogo que é, aguardou pacientemente que um tema me motivasse, ao invés de entregar qualquer projeto para ser desenvolvido. Apesar da angústia, sinto que amadureci neste processo.

Enfim, todos queremos uma vida sem conflitos, em que tudo funciona perfeitamente, e no qual as regras não são quebradas. Mas, felizmente, a realidade da vida é bem diferente disso. Muitas vezes são os conflitos que nos fazem buscar outros caminhos, incertos, mas que nos proporcionam esclarecimentos. Por isso, não posso agradecer somente àqueles que me proporcionaram conforto e condições ideais para o meu desenvolvimento, mas também àqueles que me provocaram e me presentearam com os conflitos que me ajudaram a construir essa dissertação.

O amor é uma tarefa do sujeito. (...) O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. (...) Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. (...) Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho buscou na recente história do Ensino Superior no Brasil, especialmente da pós-graduação, resgatar elementos significativos para a compreensão de como essa formação se estruturou e a quais demandas está habilitada a atender. Diante dos diversos fatores que podem levar uma pessoa a buscar a formação no mestrado, destacam-se a necessidade de formação científica, o preparo para a carreira docente e a elevada especialização requerida pelos modelos de gestão baseados na qualificação e nas competências. Destaca-se o mestrado acadêmico, que tem por finalidade a formação científica inicial, preparando o aluno, portanto, para o doutorado e a tradição na formação de docentes para a graduação. A partir de Bachelard (1996) e Fourez (1995) apresenta-se a questão do desenvolvimento conhecimento científico, missão do *stricto sensu* e os modelos da qualificação e da competência, surgidos a partir da década de 1970, como referencial para reflexão sobre a inserção dos mestres no mercado de trabalho. A partir de uma pesquisa qualitativa, cujo método de coleta de dados foi a entrevista e tendo como sujeito mestrados dos programas do Cefet MG, buscou-se identificar o que esses sujeitos buscam ao ingressarem no mestrado. Evidenciam-se o desejo de seguir as carreiras científica e docente e a inclinação para a formação continuada pelo doutoramento. Revela-se também a opção pela docência como alternativa às frustrações experienciadas em um mercado sem oportunidades de inserção ou ascensão. Conclui-se que o mestrado acadêmico mostra-se como um espaço importante para o desenvolvimento de competências necessárias ao fazer científico e que, embora não seja seu objetivo, também desenvolve competências que podem ser transpostas para o contexto empresarial. E ainda, apesar de não ter uma orientação para a formação de professores, essa ainda é uma tendência, que encontra outros espaços que não o das disciplinas para se desenvolver.

Palavras-Chave: graduação, pós-graduação, qualificação, competências, formação científica.

ABSTRACT

This work has searched for relevant subjects in the recent history of higher education in Brazil, especially in graduate, in order to understand how his structure has been building and what demands are able to attend. Among the many different factors that can lead a person to seek the Masters' degree, we put on evidence the need of scientific training, preparation for the teaching profession and high specialization required by the models of administration based on habilities and skills. The academic master, stands out, because of its aims at scientific background, witch prepare the student for the doctorate and for teaching on graduations courses, a tradition among their graduates. From Bachelard (1996) and Fourez (1995) it presents the issue of developing scientific knowledge, that is one of the strict sense missions, and the types of qualification and jurisdiction, arising from the 1970's, as framework for reflection on the integration of teachers the labor market. From a qualitative research, whose method of data collection was interview, and having as subject the Master's programs Cefet MG students, it sought to identify what these persons seek to join the Masters. Became evident the desire to follow careers in science and teaching and the inclination for keeping on the education through PhD. This search also shows that the choice of teaching is an alternative to the frustrations experienced in a market, without opportunities for integration or rise. Concluded that the academic master shows up as an important space development of skills necessary to making science and that, although has it not as a goal, also develops skills that can be implemented to the business. And yet, although it has not the claim of preparing their students to the teacher training, this remains is a trend that finds spaces other places to develop than the disciplines classes.

Keywords: undergraduate, postgraduate qualification, skills, scientific training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição da amostra.....	116
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD – Ensino a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PICD – Programa Institucional de Capacitação de Docentes

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Federais Brasileiras

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO.....	18
3 A EXPANSÃO DA GRADUAÇÃO E A DEMANDA PELO MESTRADO.....	23
4 O MESTRADO ENQUANTO FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO.....	31
5 A FORMAÇÃO NOS MODELOS DA QUALIFICAÇÃO E DA COMPETÊNCIA.....	39
6 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	52
7 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL.....	67
7.1 BREVE HISTÓRICO.....	67
7.2 O RETRATO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	72
7.3 A PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	78
7.4 O MESTRADO E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O MERCADO DE TRABALHO	81
7.5 O MESTRADO ENQUANTO FORMAÇÃO CIENTÍFICA.....	84
7.6 CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS DOS PROGRAMAS DE MESTRADO NO SÉCULO XXI.....	99
8 ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	103
8.1 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO.....	105
8.2 DEFINIÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	107
8.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	111
8.4 A METODOLOGIA QUALITATIVA.....	112

9 ANÁLISE DE DADOS.....	116
9.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	119
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	135
ANEXO 1.....	140
ANEXO 2.....	141

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho aproxima-se da educação em diversos aspectos. Transmite-se às gerações futuras aquilo que se conhece do mundo, os problemas que precisam ser superados para garantir a sobrevivência e as formas conhecidas de resolver esses problemas. Essa educação se dá no convívio com a sociedade em suas diversas instituições, como a família, a escola e a empresa, representante do mundo do trabalho (SAVIANI, 2000).

A escola é um instrumento de regulação social e reproduz a estrutura da sociedade de classes (SAVIANI, 2000; FRANCO, 1991). Ela também sistematiza o conhecimento acumulado pela humanidade e ensina os alunos, em qualquer nível de formação, a fazer uma leitura específica do mundo, a partir de um paradigma considerado válido tanto para interpretação do mundo sensível quanto para a intervenção nele: a ciência (SAVIANI, 2000; FOUREZ, 1995).

Considerando, pois, a perspectiva de propiciar uma leitura específica do mundo a partir da ciência, tem-se que a formação do cientista ocorre em várias e distintas etapas de formação acadêmica, em nível de pós-graduação. Aí se inclui o mestrado acadêmico, espaço escolar voltado para o ensino e pesquisa e que representa uma possibilidade efetiva de aprofundamento de conhecimento ou técnicas de pesquisa científica em determinado campo do saber. Ressalte-se ainda que, essa é não apenas a etapa inicial na constituição do cientista, mas constitui também o início da formação de um pesquisador ou docente de ensino superior, cuja formação completa é obtida com o doutorado. Trata-se de uma formação em pós-graduação *stricto sensu*, da qual também faz parte o mestrado profissionalizante. O pós-doutorado consiste em especialização ou estágio em universidade, realizado após a conclusão do doutorado.

A maior parte das vagas existentes na pós-graduação *stricto sensu* é disponibilizada em programas de mestrado acadêmico (MEC). Embora exista hoje o entendimento de que o mestrado acadêmico deva formar cientistas (KUENZER; MORAES, 2004), na sua curta trajetória histórica no Brasil (menos de cinquenta anos), essa formação tem sido buscada tradicionalmente por profissionais que têm ou pretendem ter uma carreira

acadêmica, especialmente na docência do Ensino Superior (LÜDKE, 2005; SAVIANI, 2005).

Nas universidades, ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis (BRASIL, 1988). Porém, o Ensino Superior, no Brasil, também é fornecido por faculdades e centros universitários, os quais não têm obrigação de desenvolver atividades sustentadas por este tripé (BRASIL, 1986). Também o Ensino Superior tem uma história muito recente no Brasil. Embora desde o século XVII existam cursos de graduação isolados, somente na década de 1930 foram criadas universidades (CUNHA, 2007). E mais recentemente ainda, a partir da década de 1990, iniciou-se uma expansão de vagas capaz de atender parte da demanda retida ao longo da história, especialmente a partir da década de 1960. Essa expansão ocorreu principalmente na rede privada, formada, em sua maioria, por faculdades e centros universitários. Por isso, muitos profissionais que concluem a graduação não possuem formação científica propriamente dita (PINTO, 2004).

Isso traz consequências para a pós-graduação, especialmente o mestrado acadêmico. Na medida em que aumenta o número de pessoas com graduação concluída, aumenta a pressão da demanda por vagas na pós-graduação. Parte das pessoas que demandam essa formação não foi formada na graduação numa cultura científica. Assim, o mestrado tem um curto intervalo de tempo para compensar a deficiência na formação anterior e formar um cientista (KUENZER; MORAES, 2005). Além disso, embora a orientação do mestrado acadêmico seja a formação científica, também atende à demanda dos alunos e da sociedade pela formação de docentes, notadamente em cursos relacionados à área de formação daquele profissional.

A dinâmica de formação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* se respalda na associação entre ensino, pesquisa e extensão. Também é de se destacar o tratamento dispensado às atividades de extensão, com ênfase para as parcerias entre as universidades e as comunidades em que se inserem, no âmbito, tanto da produção quanto da socialização do conhecimento. No entanto, o ensino – formação de docentes – ainda é uma das principais características dos cursos de pós-graduação, que, assim, atendem às demandas da sociedade.

O pensamento científico, por sua vez, não é facilmente desenvolvido (BACHELARD, 1996). Fazer a leitura científica e agir sobre a natureza a partir da natureza exige um

grande esforço, porque, antes de fazer essa leitura, estabeleceu-se uma relação com o mundo sensível. As experiências vividas nessa relação se diferem da relação que o cientista estabelece com seu objeto de pesquisa (FOUREZ, 1995). Portanto, para fazer ciência é preciso ser formado dentro de uma cultura científica e preparado para poder fazer recortes no mundo empírico, sobre o qual o pensamento irá trabalhar no sentido de elucidar acontecimentos que precisam ser compreendidos e comunicados às demais pessoas que vivem sob esse paradigma (BACHELARD, 1996).

O conhecimento científico desenvolvido não deve ficar retido nas academias, mas voltar-se para o desenvolvimento da sociedade, por meio da aplicação da ciência em diversas instâncias. O mercado de trabalho quer profissionais capazes de transferir os conhecimentos desenvolvidos pela ciência e os avanços tecnológicos nos seus negócios – quer seja a empresa capitalista tradicional, o Estado e as organizações voltadas para o desenvolvimento social (organizações não governamentais e instituições filantrópicas). Para atender a essa demanda, criou-se, na década de 1990, os mestrados profissionalizantes, normatizados em 2009¹. Contudo, são poucas as vagas existentes e a divulgação a respeito deles, o que faz com que profissionais que pretendem atuar no mercado também busquem o mestrado acadêmico, mesmo não sendo esta a formação mais adequada para esse fim.

Conforme a tradição brasileira, parte desses cientistas irá seguir carreira na docência superior. Então, a formação que receberem será replicada na formação dos futuros profissionais e profissionais liberais das diversas áreas, profissionais estes que serão entregues ao mercado de trabalho. Questiona-se, entretanto, se o mestrado acadêmico estaria desenvolvendo as competências necessárias para que o seu produto (o mestre) adapte-se bem e atenda as demandas da produção científica, da docência e do mercado de trabalho.

O debate sobre as competências profissionais inicia-se na década de 1970 e se torna mais intenso entre as décadas de 1980 e 1990. Nesta, surgem propostas de modelos de gestão de pessoas e avaliação de desempenho baseadas nas competências (modelo das competências). Contudo, as discussões sobre qualificação dos trabalhadores (modelo da

¹ Conforme Portaria Normativa Nº 7, de 23 de junho de 2009

qualificação) não se encerraram com o surgimento da nova proposta (TOMASI, 2004). É comum às empresas gerirem seus empregados a partir de suas qualificações, buscando o desenvolvimento de competências.

Tanto para o modelo da qualificação quanto para o modelo da competência, a formação e a educação são entendidas como essenciais tanto para o crescimento do empregado quanto para a própria sobrevivência da empresa. Entende-se, portanto, que a formação acontece ao longo da vida, nos diversos espaços da sociedade, não só na sala de aula. A empresa e a escola são espaços tanto de aprendizagens como de desenvolvimento de competências, sejam elas técnicas ou relacionais (ROCHE, 2004; DUGUÉ, 2004). Contudo, fazer a leitura das demandas do mundo do trabalho e preparar-se para atendê-las depende do próprio profissional. A força de trabalho é sua mercadoria que precisa apresentar-se atrativa e útil no mercado de trabalho. Essa é a lógica da empregabilidade (BOSI, 2007).

Não há como a escola prescrever para o aluno quais as formações, conhecimentos e habilidades precisa adquirir para inserir-se no mercado de trabalho e permanecer nele, porque as próprias necessidades desse mercado mudam muito e muito rapidamente, especialmente devido ao desenvolvimento de novas tecnologias (SILVA, 2004). Resta, então, uma formação que permita ao aluno pensar criticamente seu mundo, fazer uma leitura correta dos desafios de seu tempo e preparar-se para enfrentá-los (FREIRE, 2008). Uma educação tecnológica, que prepara instrumentalmente o aluno ao mesmo tempo em que lhe disponibiliza os saberes científicos de sua profissão capacita o sujeito para fazer autonomamente essa leitura.

A partir dessas constatações, buscou-se responder, afinal, o que buscam os alunos ao ingressarem nos cursos de mestrado acadêmico.

Para responder a essa pergunta, foi feita uma investigação empírica, utilizando a metodologia qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista. A instituição escolhida para obtenção dos dados foi o CEFET MG. Os sujeitos foram oito alunos dos cursos de mestrado em Engenharia de Energia, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Modelagem Matemática e Computacional e Educação Tecnológica. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas no próprio Campus II do CEFET MG,

em salas de aula, de estudo ou nos laboratórios. Não foi feito registro de gravação, apenas anotações escritas.

Os dados foram tratados em conjunto, para preservar a privacidade dos sujeitos e garantir que não sejam identificados. A análise foi feita a partir da interpretação das respostas à luz da teoria sobre a qualificação e competência, considerando também o retrato da pós-graduação brasileira e os aspectos históricos sobre os quais se criou e se desenvolveu o Ensino Superior.

A partir dos dados obtidos, é possível afirmar que a docência superior é o desejo de encareiramento de todos os sujeitos pesquisados. A escolha dessa carreira vem do gosto pela pesquisa, do gosto pela docência, da admiração pela profissão docente e da frustração com o mercado de trabalho – pela impossibilidade de inserção, pela impossibilidade de ascensão, pela limitação de desenvolvimento de pesquisa e do cerceamento da criatividade.

Embora os programas de mestrado acadêmico sejam criados e avaliados pela produção científica, para os alunos ele representa uma porta de entrada para o doutorado, para o mercado de trabalho da docência e para a formação de profissionais autônomos o bastante para atuarem em empresas. Se a lei permite a dissociação entre docência, pesquisa e extensão, para os alunos do mestrado essa separação é praticamente desconsiderada, pois a maior parte dos sujeitos pensa nas Instituições de Ensino Superior como lugar ideal para desempenhar as três tarefas.

Concluindo, apesar de a lei não explicitar as competências a serem desenvolvidas nos programas de mestrado acadêmico, é a partir do modelo das competências que os alunos descrevem o profissional que desejam ser. Destacam-se as competências relacionais, mais abundantemente citadas do que as competências técnicas, e a supremacia da lógica do ser sobre a lógica do ter (ROCHE, 2004).

2 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

A relação entre educação e trabalho está presente na história da humanidade desde a formação dos primeiros grupamentos. Neles, a educação era construída em função da sobrevivência, transmitindo-se às gerações futuras aquilo que era necessário para a manutenção da vida e para a solução de problemas conhecidos. A educação sempre esteve associada à organização da sociedade e voltada para a manutenção dessa organização (do *status quo*). Para Saviani (2007), os fundamentos ontológicos e históricos da educação e do trabalho são os mesmos: a necessidade de garantir a sobrevivência da espécie pela transformação da natureza e a orientação das novas gerações sobre como fazê-lo. Ainda segundo este autor, o surgimento da propriedade privada é que provoca a diferenciação dos conteúdos a serem transmitidos. Às gerações encarregadas da produção e subsistência ensinava-se a lidar com a terra, enquanto os filhos de proprietários podiam dedicar-se a outros conhecimentos que não os da manutenção da vida (FRANCO, 1991).

Sobre a escola, Saviani (2007) explica que ela acompanha as mudanças sociais, e sofre modificações nas diferentes eras – a escola na Grécia, uma sociedade escravista, é bastante diferente da escola na Idade Média, em que não é o Estado quem tem poder sobre a educação, mas a Igreja católica. Porém há uma constante que é a divisão e a diferenciação da educação dada para os trabalhadores e para os que têm poder.² Estes, se desde os mais antigos registros, tratavam de realizar o trabalho intelectual (especialmente na Idade Antiga e na Idade Moderna), e preparavam os futuros dirigentes com ensinamentos de guerra, oratória, fenômenos naturais e “etiqueta” (SAVIANI, 2007, p. 157-158).

A escola capitalista, a qual o autor supracitado se atém mais, tem como característica principal a responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista – escola

² Citando Manacorda, Saviani apresenta a oratória, ou a arte de falar ao público e convencê-lo, como algo relevante na educação dos poderosos desde o Egito Antigo até o presente momento. (p.156)

como aparelho ideológico do Estado.³ Tem sua origem logo após o surgimento da classe burguesa, com o renascimento urbano e comercial dos séculos XIII e XIV, quando a produção deixa de ter o foco na subsistência e passa a tê-lo na troca, a qual determina o consumo. Surge a entidade “mercado”, a princípio considerado apenas um espaço de troca de mercadorias, que se tornará cada vez mais complexo.

É também nesse momento que, segundo Fourez (1996), há uma mudança na forma de perceber e relacionar-se com o mundo sensível, a qual permitiu o desenvolvimento da ciência moderna. A saída do camponês de sua aldeia e sua transformação em burguês não só determinou o início de um novo modelo econômico, o capitalismo, mas um novo paradigma para interpretação dos fenômenos e de relacionamento com a natureza, a ciência.

Segundo Saviani (2007), a sociedade fundada na economia de mercado tem como características a inversão do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, da fundação em laços naturais para laços sociais. Trata-se de uma sociedade contratual, dominada por uma cultura intelectual, na qual todos os membros devem dominar o alfabeto. À escola, nesta sociedade, cabe a introdução dessa cultura aos seus membros, processo que se torna mais claro a partir da Revolução Industrial. (SAVIANI, 2007, p.158)

A escola, na sociedade industrial, tornou-se a principal via para “objetivar-se a generalização das funções intelectuais (...)”, uma vez que a indústria havia feito o movimento contrário, materializando funções intelectuais no processo produtivo (*Ibidem*, p.159). Acontece, então, o que Saviani (2007) chamou de Revolução Educacional, ou seja, a assunção do processo educativo pelo Estado, que o organiza e o disponibiliza a um número maior de pessoas através da escola.

³ Nas palavras do autor: “Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.” (Saviani, 2007, p.157)

A qualificação mínima para trabalhar nas fábricas era garantida pela escola. À escola primária cabia a socialização dos indivíduos, a familiarização dos códigos formais e, com isso a capacitação para integrar o processo produtivo, garantindo uma qualificação geral, elementar, mínima necessária para operar as máquinas. (*Ibidem*, p.159). Aos cursos profissionalizantes cabia formar os técnicos para lidar com as máquinas, em vez de prepará-los também para mantê-las, consertá-las e adaptá-las a novas condições, o que exigia um preparo intelectual um pouco mais específico. A referência para esses cursos era o padrão escolar, mas poderiam ser ministrados pelas empresas, tendo como objetivo atender às necessidades da produção. Deu-se, então a bifurcação “entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais”, ambas voltadas para o trabalho manual, sem aprofundamento em fundamentos teóricos. As elites continuavam a ter uma educação diferenciada, pois a elas cabia o trabalho intelectual, que as levaria a continuar ocupando os cargos de dirigentes.⁴

Franco (1991) apresenta a estreita ligação entre a escola e o mundo do trabalho em dois sentidos: a estrutura da escola reproduzindo a estrutura fabril, das relações de trabalho; o mundo do trabalho separando os que possuem uma escolaridade maior e de melhor qualidade dos que não a têm. Este autor apresenta essa relação tanto no capitalismo quanto no socialismo conhecido, ou seja, o que aconteceu nos governos que se auto-denominavam socialistas. Com essa apresentação, ele conclui não haver muitas diferenças entre os dois modelos políticos na forma como o trabalho se organizava e se relacionava com a escola.

Uma característica fundamental de organização tanto escolar e quanto do trabalho é a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal. Algumas pessoas, no modelo taylorista, eram pagas para pensar, outras para fazer – e deveriam pensar o mínimo possível. Mas o ser humano transcende as vontades do modelo de organização do trabalho e dá-se a contradição: quanto mais mecânico o trabalho, menos se exige do pensamento, que fica livre para refletir sobre muitas coisas, inclusive a própria situação

⁴ “... a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.” (SAVIANI, 2007, p.159).

do trabalho, o que o leva os trabalhadores braçais a buscar melhores condições (FRANCO, 1991, p.21-23).

As gerências, então, precisam solucionar os problemas advindos da reação do trabalhador à alienação produzida por essa forma de organização (manifestos nos erros, falhas, absenteísmo, deserções, etc.), preservando a “saúde social” da empresa, mas sem eliminar a fragmentação, a alienação e a separação entre trabalho intelectual e execução (*Ibidem*, p.22-23). Utilizam-se, então, de novos métodos de controle, através de estratégias:

“descentralização do poder, ou seja, a participação dos trabalhadores nas decisões e nos lucros; co-gestão; alimentação gratuita; condução gratuita; formação permanente, (...) transferências e rodízios, ‘enriquecimento’ de cargos; organização do trabalho por equipes; círculos de controle de qualidade, etc.” (*Ibidem*, p.23).

Os que não se adaptam, mesmo com todos esses artifícios são entregues aos psicólogos, que tratam de considerá-los casos individuais de “inadaptação”, ao mesmo tempo em que precisam fazer com que os demais se tornem participativos e colaborem com os projetos do capital. (DIAS, 1995)

Na sociedade capitalista a burguesia é a classe dominante e dirigente. Ela garante sua hegemonia participando do Estado – que a beneficia com as leis, polícia, sanções, etc. – e através da sociedade civil – onde estão inseridas outras formas de organização como a escola, a imprensa, sindicatos, etc.. Franco (1991) defende a tese de que “[...] a burguesia estabelece sua hegemonia *na e a partir da fábrica.*” (FRANCO, 1991, p.24)

No modelo taylorista, como já foi apresentado, as hierarquias são bem definidas e para cada emprego existe uma formação específica. Nas oficinas das corporações de ofício francesas (que tiveram seu momento de maior influência na sociedade no período feudal) também havia uma estratificação com hierarquias bem definidas, a qual determinava também a posição que o trabalhador ocupava na sociedade. Essa lógica das hierarquias e da posição social que elas determinam também está presente na primeira noção do modelo da qualificação. Nas oficinas, o agente regulador dos ofícios, cargos e remuneração era a corporação. Na sociedade industrial, esse agente é o Estado que também se torna responsável pela formação da mão-de-obra e pela normatização das

profissões através do diploma. As mudanças ocorridas na sociedade e a utilização cada vez maior da tecnologia foram fatores que contribuíram para o aumento da complexidade dos cargos e das relações nas empresas. A definição das hierarquias ficou mais tênue, o trabalho prescrito passou a considerar a subjetividade do trabalhador e os cargos já não são definidos a partir da formação.

Durante muitos anos foi dito à classe trabalhadora que sua condição de vida, aquém da desejada, era fruto de seu despreparo para responder às demandas da empresa, especialmente porque tinha pouca escolaridade, ou era pouco qualificada. Assim, freqüentar a escola e formar-se pareceu sempre muito importante para os trabalhadores ascenderem, às vezes mesmo a única alternativa para melhorar de vida. Contudo, não é possível confirmar no mundo empírico que o aumento da qualificação reflita sempre na melhoria de emprego e salário. Ao contrário, grande massa de trabalhadores que elevou sua escolaridade continuou ocupando os mesmos postos e reproduzindo as relações sociais, porém podendo oferecer algo mais de suas subjetividades à empresa. (ROCHE, 2004 e SILVA, 2004).

3 A EXPANSÃO DA GRADUAÇÃO E A DEMANDA PELO MESTRADO

Desde a década de 1960 há um movimento, no Brasil, de expansão das vagas no ensino superior, especialmente na graduação. Numa história mais recente, no final da década de 1990, essa expansão se torna mais expressiva, especialmente na rede privada. Segundo Pinto (2004), o número de vagas do início desse processo até 2002 aumentou em 37 vezes, sendo que, neste ano, 70% das matrículas foram feitas em instituições privadas. Para este autor, esse modelo de expansão não resolveu o problema da demanda por atendimento, não contribuiu efetivamente para a inserção de públicos historicamente excluídos dessa formação, além de acarretar problemas quanto à mercantilização da educação e à qualidade do ensino oferecido. (PINTO, 2004, p.729)

A expansão de vagas no setor privado não é uma tendência apenas brasileira, mas presente em todo o mundo. Segundo Bosi (2007), o Banco Mundial foi um dos responsáveis pela mercantilização da educação superior em toda a América Latina. Como este Banco não considerava a educação uma atividade exclusiva do Estado, os governos dedicaram-se a outras áreas e facilitaram a expansão do atendimento no ensino pela rede privada. (BOSI, 2007, p.1507)

Embora os autores tenham apresentado diversas críticas aos cursos de graduação em instituições privadas, não é possível negar a importância que têm na promoção do acesso ao ensino superior. Segue uma tentativa de compreensão da demanda pelos cursos universitários em uma perspectiva histórica.

Do ponto de vista dos sujeitos, um possível fator que explica o desejo de cursar uma faculdade é que, historicamente, o aumento da escolaridade levava a uma ascensão financeira e a uma mobilidade social. Segundo Cunha (2007), com a proclamação da República aumentou a procura pela formação secundária e superior. Esta era vista pelo lado dos latifundiários como forma de manter a posição de sua família na sociedade. Em contrapartida, pelo lado dos colonos e dos trabalhadores urbanos, a formação superior era a esperança de ascensão.

Mais recentemente, na década de 1980, no Brasil, havia uma grande variação de renda entre trabalhadores com curso superior e os que não tinham essa formação. Isso ocorria porque, conforme aumentava a oferta de trabalhadores com o Ensino Médio completo, a diferença salarial entre esses e os com Ensino Fundamental diminuía. E essa era a tendência prevista para a relação entre os trabalhadores com Ensino Médio e graduação. (MENEZES-FILHO, 2001). Assim, a titulação no mestrado seria também uma forma de distanciamento e de aumento do retorno financeiro, uma vez que o aumento da oferta de mão-de-obra com graduação vem provocando uma desvalorização dessa titulação.

Para os autores estudados neste trabalho, grande parte das instituições privadas de ensino superior no Brasil funciona como colégios. Essas instituições visam o lucro e o ensino é um meio de consegui-lo. Deixam, portanto, de agirem como centros de desenvolvimento científico e investem muito pouco em pesquisa. A expansão dessas empresas provocou o esgotamento do limite do setor privado em conseguir alunos, o que pode levar a uma disputa maior em territórios pouco explorados, como o Norte e o Nordeste. (PINTO, 2004, p.747). Porém, a abertura para expansão da rede privada justificava-se pela necessidade de democratizar o acesso à graduação a uma grande parcela da população, que não tinha, até então, conseguido ingressar no ensino superior – pela escassez de vagas que eram bastante disputadas nos exames vestibulares, nos quais apenas aqueles com melhor desempenho eram aprovados.

Essa recente expansão de vagas em cursos de graduação no Brasil fez também surgir um novo fenômeno: o aumento de vagas não preenchidas. De acordo com dados do INEP, relativos ao exercício de 2002, cerca de 37% dessas vagas estão nas instituições de ensino superior privadas. Contudo, o não preenchimento de vagas neste setor muitas vezes ocorre pela oferta de vagas em cursos que ainda não possuem condições reais de funcionamento, o que só ocorrerá se aparecerem candidatos. (*ibidem*, p.735-736).

Com a promessa de democratizar o acesso ao ensino superior, e resolver parte do problema do não-preenchimento de vagas, o Governo Federal mantém projetos de financiamento e subsídio de cursos na rede privada, dos quais se destacam o FIES e o PROUNI. A expectativa de democratização do acesso ao ensino superior através desses programas, segundo Pinto (2004), não se concretizou. Apesar da expansão de vagas no ensino superior (especialmente por conta do setor privado), os pobres e negros

permaneceram apartados dessa formação. Quando conseguem ter acesso ao curso superior, alunos oriundos de famílias com menor renda ocupam vagas em cursos cujo retorno financeiro é menor, especialmente as licenciaturas, sendo menos comum a ocupação de vagas nos cursos mais tradicionais e cujas profissões têm melhor retorno financeiro – essas vagas, geralmente, são ocupadas por alunos pertencentes a famílias de maior renda, tanto em instituições públicas como privadas. (PINTO, 2004)

Se a maior parte das bolsas destina-se às licenciaturas, formam-se muitos professores. Certamente, boa parte destes atuará nos Ensinos Fundamental e Médio. Outros buscarão o ensino superior. Atualmente, um dos critérios de avaliação (ou credenciamento) de cursos do ensino superior é que, ao menos 30% do quadro docente seja composto por mestres ou doutores (BRASIL, 1996). Seja a Instituição de Ensino Superior uma universidade ou um centro universitário, se irá ou não desenvolver pesquisas, precisará manter em seu quadro uma parcela de professores com formação científica. Assim, para aqueles que desejam seguir a carreira docente no Ensino Superior, é desejável que a qualificação mínima seja o mestrado, especialmente o acadêmico. Mas nos mestrados acadêmicos, em geral, as disciplinas não são voltadas para uma formação no magistério, não se ensina a dar aula, mas a fazer pesquisa (KUENZER; MORAES, 2005). Exige-se, portanto, uma formação no *stricto sensu* para docentes do ensino superior, ao mesmo tempo em que se tira cada vez mais dos programas de mestrado acadêmico as disciplinas voltadas para a docência e se incentiva a participação em pesquisa.

De maneira geral, o acesso ao diploma vem se tornando mais fácil. (CALDERON, 2000) Porém, o mercado de trabalho não comporta o número de trabalhadores formados todos os anos, especialmente em cursos superiores, e o desemprego tende a ser cada vez maior, principalmente para este público. Não é possível afirmar que a escolarização garante o acesso ao emprego, e já não há uma linearidade entre a formação e o posto de trabalho. (SILVA, 2004) Além de comprovar sua qualificação, o trabalhador precisa mostrar que tem algo a mais a oferecer, que é competente.

Se há uma predileção do mercado de trabalho por um profissional com o curso de pós-graduação concluído, especialmente o mestrado, possivelmente a graduação não está proporcionando a formação de um profissional capaz de suprir suas demandas. Se a titulação de mestre é requerida, é possível que essa formação contemple aspectos e

promova um desenvolvimento em seu aluno qualitativamente melhor do que a graduação. É possível, então, supor que há na formação do mestre o desenvolvimento de certas competências que o tornam mais adequado para desempenhar certas tarefas.

Para o estudo da pós-graduação, é importante que se compreenda de que forma se deu a recente expansão das vagas nos cursos de graduação no Brasil por causa dos reflexos desta na formação seguinte. Destacam-se entre eles o aumento da demanda e a mudança no perfil do público. A expansão da oferta de graduados faz com que a graduação, que ainda constitui um *diferencial* de mercado, seja buscada como meta pelos profissionais, que, cada vez mais, são provocados a elevarem sua escolaridade, perspectiva que se traduz em aumento da demanda. Com relação ao público da pós-graduação, tende a haver maior procura por parte de alunos egressos de instituições particulares, sem formação científica inicial, uma vez que a expansão de vagas ocorreu principalmente neste tipo de instituição – mudança no perfil do público.

Para Barros, Valentin e Melo (2005) são dois os mais relevantes desafios atuais da pós-graduação brasileira, no que diz respeito ao mestrado: atender à *crescente demanda* provocada pelo aumento de graduados e o fornecimento de *um profissional com sólida formação*, capaz de atuar fora da academia.

“(…) a crescente demanda (…) em parte explicada pela acentuada expansão da graduação que a cada ano disponibiliza para o mercado um número cada vez maior de alunos; e as demandas provenientes dos setores público e privado, não apenas as de caráter eminentemente econômico, assim como as de cunho social, ambas a exigir um profissional com sólida formação para atuar além do mercado acadêmico.” (p.124)

Estes autores entendem que, *além do mercado acadêmico*, existem empresas públicas e privadas que não necessitam exatamente de um profissional capaz de fazer pesquisas, mas de aplicar a ciência em diversos setores da sociedade. Mas a maior parte dos programas de mestrado disponíveis atualmente é de mestrados acadêmicos, os quais são estruturados e avaliados em função da formação e da produção científica. Seriam os mestrados acadêmicos capazes de desenvolver nos seus alunos competências para fazerem essa transposição do desenvolvimento científico para a aplicação da ciência?

A realidade da empresa e o desejo de ascensão não esgotam os motivos pelos quais as pessoas buscam os cursos superiores. O exercício da cidadania depende da formação de uma consciência crítica. E o lugar dessa formação, por excelência, é a escola. O acesso à educação é um direito de todo cidadão. E a busca pela formação é uma forma de exercer a cidadania e garantir o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, o desenvolvimento da criticidade e uma colocação no mercado de trabalho. Quando o profissional decide dar continuidade aos estudos em uma pós-graduação nortearão sua decisão um ou mais destas buscas. Há que se questionar, entretanto, quais delas o mestrado acadêmico poderia satisfazer e de que forma o faria.

O desenvolvimento dessa consciência crítica não é tarefa fácil. Ela extrapola o indivíduo e passa à sociedade na medida em que a criticidade dos sujeitos determinarão a autonomia da sociedade e vice-versa. Paulo Freire destaca-se entre os educadores que buscaram resgatar o ser humano por meio da educação. Para ele, a ação educativa deve se dar na mudança de consciência, na superação da ingenuidade pela criticidade. A educação tem função de promover o desenvolvimento das consciências. Mas para que isso ocorra é preciso formar educadores capazes de promover esse desenvolvimento, através do amor, do respeito àquilo que o aluno traz de sua cultura, de uma postura humanista, etc. (FREIRE, 2008)

Freire (2008) critica o fato da educação na sua época ser “bancária”, ou seja, considerar o aluno um depósito de informações, não desenvolvendo, por exemplo, o gosto pela pesquisa. Parece que tal modelo ainda é aplicado em diversas instituições de ensino, inclusive na graduação. Essa crítica é feita por Pinto (2004) quando compara a organização de algumas IES à organização de “colégio”, especialmente nas instituições privadas. Assim, para que a educação seja de fato um exercício de cidadania ela precisa ter qualidade suficiente para garantir a formação de sujeitos críticos, capazes compreenderem os problemas de sua época e de se responsabilizarem por eles.⁵

Não há, portanto, garantias de que toda formação superior poderá atender a essas expectativas. O aumento da quantidade de vagas nos cursos de graduação, em geral, não

⁵ Muito provavelmente, ao reivindicarem o acesso à educação, era essa a educação desejada pelas minorias. Se este aspecto qualitativo do mérito foi atingido, há que se questionar.

foi acompanhado da qualidade. Isso prejudica quem busca um curso superior como forma de desenvolver-se enquanto sujeito, porque não terá acesso a elementos essenciais desse processo. Essa situação leva ao pensamento equivocado de que a abundância de diplomas provoca sua desvalorização no mercado de trabalho, mudando o foco da discussão do aspecto qualitativo da graduação para o aspecto quantitativo.

Outro ponto a ser discutido respeita à necessidade do mercado por profissionais mais escolarizados (qualificados). No entanto, o que se nota é a diminuição da oferta de emprego para estes profissionais e a criação de postos para pessoas de baixa escolaridade. Como a oferta de vagas é maior para cargos de baixa complexidade, as pessoas com curso superior, para não ficarem desempregadas, acabam ocupando estes postos, mesmo com salários abaixo do que poderiam obter com o exercício da sua profissão. Com pessoas mais qualificadas ocupando cargos de baixa complexidade, os trabalhadores que antes os ocupavam passam a perder seu espaço, o que reforça a idéia de que é preciso ter alta escolaridade para não ficar desempregado. Esses trabalhadores, então, reivindicam o acesso a essa formação para recuperar o posto (ou o tempo) perdido e retroalimentam o processo.

Paralelamente, há instituições de ensino privadas que precisam convencer seus possíveis consumidores da importância da formação. O aumento das vagas não preenchidas nos cursos de graduação, o baixo valor do repasse por parte do Estado para custeio dos alunos do PROUNI e a inadimplência exigem que as empresas do ramo da educação busquem outras formas de aumentarem suas receitas, e os cursos de pós-graduação *lato sensu* apresentam-se como uma alternativa (se a graduação não resolveu o problema da qualificação e da colocação no mercado de trabalho, que tal uma pós?).⁶

A formação aparece, então, como determinante do posto de trabalho e, por isso, também do salário e do reconhecimento social. A mobilidade social depende da qualificação porque a única forma de ocupar um posto mais alto é melhorando a formação

⁶ Os cursos de *lato sensu* também são uma alternativa para aumento da receita dos professores. “Uma das principais manifestações desse empreendedorismo tem sido a produção em série de cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos, como forma de recompor os parcos salários e de estruturar as condições de trabalho pela compra de equipamentos, livros e até mesmo pela construção de área física. Desta realidade não escapou nem mesmo uma das mais estruturadas universidades públicas do país, a USP. A proliferação de cursos *lato sensu* não somente é crescente e representativa, como também, em alguns casos, pode coibir a expansão dos cursos *stricto sensu* (...)” (BOSI, 2007, p.1514-1515).

quantitativamente. Essa é a lógica da “lei da oferta e procura” que entende que aquilo que é raro é caro. “A teoria econômica nos ensina que o preço de um bem, inclusive a educação, é resultado da interação entre a demanda e a oferta por este bem.” (MENEZES-FILHO, 2001, p. 28).

Contudo, a proliferação de cursos de *lato sensu* e as facilidades oferecidas pelas instituições para aqueles que se matriculam, tendem a trazer para essa formação os mesmos males que atingiram a graduação, conforme já apresentado – baixa qualidade de cursos, elevação da oferta no mercado de trabalho de profissionais com essa certificação, falta de critérios tanto na aceitação das inscrições quanto para concessão do título.

O mestrado, então, mostra-se como uma formação mais elevada e que ainda garante, de certa forma, a qualidade de seu produto – o mestre. Há uma necessidade no país de promover o desenvolvimento científico e tecnológico. Para isso, é preciso aumentar a produção científica. Assim, parte dos mestres formados pode seguir a carreira científica.

Se a graduação em muitas instituições não é capaz de promover esse desenvolvimento da consciência, espera-se que a pós-graduação *stricto sensu* se apresente como uma formação que complete a lacuna deixada pelos estágios anteriores. Especialmente porque o mestrado acadêmico tradicionalmente seja o lugar de formação dos docentes do ensino superior. Contudo, sua estrutura é voltada para o desenvolvimento científico. Então, o mestrado acadêmico estaria diante de um duplo desafio de ter uma estrutura voltada para a produção científica, que pode ser relacionada ao desenvolvimento da capacidade de compreender os problemas de sua época, ao mesmo tempo em que prepara docentes que se responsabilizam por esses problemas e adotam uma postura amorosa em relação aos seus alunos.

Embora sejam inúmeras as críticas feitas pelos autores à forma como se deu a expansão de cursos de graduação no Brasil, essa expansão permitiu, ao menos, que grande parte da população, antes excluída da formação superior, tivesse acesso a ela e a tudo aquilo que uma graduação permite. Ao mesmo tempo em que a expansão de vagas ocorreu diferentemente do ideal, ela atendeu a uma demanda retida por formação superior de um público numeroso: pessoas de classes econômicas mais baixas, que anteriormente não

conseguiram aprovação em vestibulares e não dispunham de recursos financeiros necessários para estudarem nas universidades tradicionais.

Apesar da expansão do ensino superior privado no Brasil não significar necessariamente a democratização do ensino, já que o número de pessoas que não possuem acesso a esse nível educacional ainda é bastante significativo, deve-se ressaltar que, para muitos daqueles que ingressam nesses cursos, a graduação representa uma possibilidade de mudança, alternativa à reprodução social e à condenação a estar no mesmo lugar na sociedade ocupado por seus pais.

Assim, os cursos superiores, tanto de graduação como pós-graduação assumem um importante papel por possibilitar a mobilidade profissional. E os modelos de gestão de pessoas adotados por empresas públicas e privadas tendem a valorizar a iniciativa dos empregados em se manterem em constante formação, especialmente pelo aumento da escolaridade. A contratação por uma empresa, a ascensão dentro dela e mesmo o retorno financeiro podem estar relacionados à titulação do profissional. Para contratação em alguns postos de trabalho exigem uma escolaridade mínima. Com a elevação da escolaridade da população, esse *mínimo* passa a ser cada vez mais elevado. Há também muitos planos de cargos e salários têm como critério a escolaridade. E a titulação costuma garantir pontuação diferenciada em diversos concursos públicos.

4 O MESTRADO COMO FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

A relação entre a formação e o modelo de gestão adotado está presente desde o modelo taylorista. Se o grau de escolaridade justifica a ocupação de postos mais elevados tanto na empresa quanto na sociedade, é claro que os que ocupam postos mais baixos terão demanda por aumento da escolaridade. Essa reivindicação não é nova. No Brasil, o turno noturno nas escolas públicas, nos ensino fundamental e médio, por exemplo, é resultado das pressões exercidas pela sociedade para provocar uma expansão no acesso à formação escolar.⁷

A empresa moderna mantém um discurso, principalmente voltado ao trabalhador do *chão-de-fábrica*, que a posição que ele ocupa na empresa deriva da sua pouca (ou nenhuma) qualificação. E, em complementação, os postos mais altos, do trabalho intelectual, são ocupados por pessoas mais “estudadas”, mais qualificadas, que teriam, portanto, alcançado aquele posto por seu próprio mérito. De certa forma, cria-se a crença de que a ascensão na empresa depende exclusivamente do trabalhador, que ele precisa escolarizar-se para melhorar suas condições de vida e trabalho.

No que diz respeito à remuneração, ao reconhecimento, à avaliação de funcionários, ao desenvolvimento de pessoas, predominam dois modelos de gestão de pessoas: o modelo da qualificação e o da competência. Embora não seja possível dizer que exista um consenso sobre o que os diferencia, a formação aparece como elemento essencial em ambos, como será demonstrado adiante.

A importância de compreender esses dois modelos e a relação que estabelecem com a educação é que o discurso do mercado de trabalho sobre suas demandas está pautado nos elementos que definem os dois modelos que, embora apresentem algumas diferenças, mantém a educação enquanto elemento que propiciará o crescimento tanto do indivíduo, pelo mérito de conseguir ascender na empresa, quanto da própria empresa

⁷ A exemplo de ações como as da CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba –, que “se organizavam estabelecendo demandas de cunho sócio-político-econômico — demandas essas permeadas por aspirações culturais e educativas.” (Scocuglia, 1992, p. 75).

que ocupará uma posição melhor do que as concorrentes em função do seu capital intelectual, das competências dos seus empregados.

O desenvolvimento de competências aparece claramente no documento que normatiza os cursos de mestrado profissional. Contudo, não há a mesma clareza no que diz respeito ao mestrado acadêmico. Enquanto o empresariado define muito bem qual tipo de formação ele deseja, a formação científica não é capaz de pontuar com tanta precisão as competências do profissional que constrói. E ainda há que se pensar se seria função do mestrado acadêmico desenvolver as competências necessárias para a profissão docente, uma vez que se torna cada vez mais voltado para a ciência, mas ainda é procurado por pessoas que almejam essa carreira.

Dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* o que apresenta maior oferta de vagas é o mestrado acadêmico. Algumas pessoas podem buscá-lo por querer melhorar o currículo, trabalhar em pesquisa, aumentar a pontuação em concurso público, seguir a carreira docente, conseguir a escolaridade mínima necessária para pleitear um determinado emprego, posto de trabalho ou participar de um concurso público. Muitos podem ser os interesses que levam uma pessoa a buscar o *stricto sensu*, mas o mestrado acadêmico é destino certo da maior parte delas. Isso acontece porque ainda são poucas as vagas disponíveis em mestrados profissionais, que não são muito divulgados e que, em sua maioria, são fornecidos por instituições privadas, sendo, portanto, pagos. E embora não seja necessária a titulação de mestre para ingresso nos programas de doutorado brasileiros, há uma cultura de requerer-se o cumprimento dessa etapa.

Atualmente há o entendimento de que o mestrado acadêmico é voltado para pessoas que desejam seguir a carreira científica. Mas ele recebe profissionais que irão seguir outros caminhos. Não havendo compatibilidade entre o profissional que o mestrado acadêmico se pretende a formar e o projeto profissional daquele que o procura, o que teria o mestrado acadêmico a oferecer como espaço de formação profissional e como ele poderia formar ao mesmo tempo docentes e cientistas?

A partir dos critérios atualmente adotados para funcionamento dos cursos de mestrado acadêmico, é possível afirmar que seu produto final é um cientista em fase inicial de formação. Segundo Silva (2004) os profissionais altamente qualificados são geralmente

requeridos por empresas cujo negócio é a tecnologia. Ainda segundo essa autora, essas empresas têm diminuído em número e em número de funcionários. Ao mesmo tempo, ela apresenta dados de que a escolaridade elevada tem sido um fator de desemprego, pois se cria mais postos para funções que exigem baixa escolaridade do que aquelas que exigem uma escolaridade maior.

Se nas décadas de 1980 e 1990 a formação permanente, como apontou Franco (1991) era uma das estratégias de controle dos trabalhadores, já se entendia que essa formação não levaria a uma mobilidade real, ou ela não seria oferecida. Provavelmente, o mesmo acontece com a educação formal: ampliam-se as vagas, aumenta-se o acesso, mas não se garante a mobilidade. Talvez porque a quantidade de cursos não tenha sido acompanhada de qualidade.

O que Kuenzer (2005) trouxe da fala dos trabalhadores braçais foi uma decepção, porque estudaram com muita dificuldade para completar a escola básica e média, sentiram-se profissionais melhores, mas não lhes foi dada oportunidade de ascender. Roche (2004) apresentou a pesquisa realizada por Schwartz, na década de 1990, na qual constatou que o aumento da escolaridade não havia acarretado mobilidade dentro da empresa. Dugué (2004) apresentou como uma consequência do modelo da qualificação cargos ocupados por pessoas muito mais qualificadas do que eles demandavam. Silva (2004), analisando os dados da pesquisa de Pochmann, alertou para o fato de que o desemprego tende a ser maior entre as pessoas com maior escolaridade ao passo em que são criados mais postos de trabalho para pessoas de baixa escolaridade. E ainda, no que diz respeito aos cursos de pós-graduação, a pesquisa de Machado (2003) concluiu que não foi representativa a mobilidade profissional ou o aumento de salário entre os contabilistas que fizeram cursos de *lato sensu*.

Com base nas pesquisas de Pochmann, Silva (2004) afirma que, no Brasil, aumenta o desemprego entre as pessoas com mais de oito anos de estudo, enquanto há criação de novos postos para aqueles com menos de um ano. E ainda aponta uma tendência global de diminuição de postos para cargos que envolvam TIC e aumento de postos de baixa complexidade (a partir de projeções de pesquisas nos EUA e França). Embora o aumento de salário e a mobilidade profissional não seja uma consequência do aumento da escolaridade, as mentalidades ainda mantêm essa crença. Embora dados de pesquisa

tenham questionado a formação escolar como elemento que favorece o ingresso no mercado de trabalho, ainda permanece a idéia de que a melhoria das condições de vida depende da escolarização e, principalmente na classe trabalhadora, ainda dá-se muito valor à formação como recurso para o reconhecimento social.

O *stricto sensu* é o nível mais elevado de formação. Se não há espaço no mercado para cientistas e se é justamente isso que o mestrado acadêmico forma, é preciso questionar qual espaço no mundo do trabalho que será ocupado por esse sujeito. Como a Legislação brasileira considera que o ensino e a pesquisa nas universidades são indissociáveis, um destino provável dos egressos dos mestrados acadêmicos é a docência superior em universidade. Considerando que a maioria dos editais para contratação de professores em universidades federais exige o doutorado, o mestre que deseja a carreira em uma universidade vê-se obrigado a elevar mais ainda sua escolaridade participando de programas de doutoramento, o que, em linhas gerais, é benéfico para esse profissional e para a instituição, que contrata um profissional mais bem preparado para o exercício de suas funções, especificamente no que se refere à pesquisa.

Atualmente prevalecem dois modelos de gestão de empregados: o da qualificação e o da competência. Ambos são exigentes quanto à formação e à contínua disposição para o estudo, ainda que a empresa não esteja disposta a reconhecer isso em forma de remuneração. As transformações científicas e tecnológicas exigem a permanente atualização de todos os profissionais, nos diversos níveis. Não importa sob qual modelo o trabalhador será gerido ele precisa buscar sua formação continuamente, quer para garantir sua permanência no emprego, quer para ascender profissionalmente. Assim, a busca pela formação superior, seja graduação ou pós-graduação, pode ser provocada por incentivo ou exigência do modelo de gestão adotado pelas empresas, que criam uma cultura de formação permanente.

Neste sentido, o mestrado mostra-se como a melhor alternativa para profissionais que já concluíram a graduação ou a pós-graduação *lato sensu*. É preciso ressaltar que instituições de ensino privadas funcionam como as empresas, ressaltando que, no ensino superior, as empresas privadas têm dominado o mercado. Assim, o docente é também um empregado de empresa, que será avaliado inclusive a partir do reconhecimento de

suas competências. A titulação abre a possibilidade de inserção na carreira docente, mas as regras para ingressar e se manter vão além das regras da ciência, da metodologia científica, pois estão diretamente vinculadas às leis que regem o mercado de trabalho.

Portanto, adequar-se às exigências do mundo do trabalho, estar em formação permanente e ter algo a mais para oferecer são atitudes comuns àqueles que conseguem interpretar as regras do mercado e a elas adaptar-se. A empregabilidade pode ser entendida como forma de exigir do trabalhador sua constante qualificação – e constante competitividade no mercado de trabalho, quer esteja empregado ou não –, e como a base para a emergência do modelo de competência. Por essa lógica, não há limite para a formação. Parar os estudos na graduação, numa época em que aumenta o desemprego entre este público, em que há um aumento na expansão das vagas e nas facilidades de acesso ao ensino superior (o que faz aumentar a concorrência no mercado de trabalho) é o mesmo que não cuidar de sua empregabilidade e assumir sozinho a responsabilidade pelo desemprego. A teoria da empregabilidade entrega ao trabalhador a total responsabilidade por formar-se continuamente para manter-se empregável, desejável ao mercado de trabalho. Entretanto, nem sempre ele tem acesso aos recursos necessários para isso.

Outra expressão muito empregada ao contexto da empregabilidade é o empreendedorismo, que Bosi (2007) define como “um dos mais antigos e eficientes artefatos ideológicos do capital voltado para convencer e converter ao trabalho homens e mulheres, há exemplos de ímpar vulgaridade sobre como a instrumentalidade do comportamento adequado à lógica produtivista (...)” (p. 1514)

O profissional que faz uma correta leitura do mercado de trabalho busca constantemente aperfeiçoar-se para garantir seu diferencial sobre os demais profissionais. Conforme as competências pessoais são desenvolvidas, mais profissionais buscarão cursos de formação para garantir a empregabilidade. Se Pinto (2004) estiver correto e estiver em curso o fenômeno da retração do número de vagas nos cursos superiores, naturalmente diminuirá a demanda por docentes nesse nível. A lógica do mercado faz com que permaneçam empregados os mais adaptados. Se os modelos de gestão atualmente utilizados nas empresas prezam a elevação da escolaridade e a formação continuada, a tendência é que as empresas ligadas à educação mantenham em seus quadros docentes

que compartilham desses valores. Portanto, em breve não haverá mais espaço no ensino superior para docentes que não tenham concluído o mestrado.

Quanto à esfera da produção, colabora com o aumento da demanda por cursos de pós-graduação o desenvolvimento tecnológico. Ele chega aos setores produtivos de diversas formas e provoca mudanças tanto na produção quanto nas políticas de relacionamento com funcionários e nas relações de trabalho. Diante das mudanças ocasionadas por esse desenvolvimento, a formação é apontada como maneira de atualização para que os empregados sejam capazes de responder às exigências das empresas, que estão relacionadas às transformações do mundo do trabalho.

A globalização do século passado fomentou diversas mudanças na forma das empresas agirem sobre o mercado e na forma de concorrerem entre si. A competição em algumas áreas⁸ não se dá mais entre empresas de uma determinada região geográfica, mas entre empresas de todo o mundo. Empresas maiores tendem a eliminar as menores, adquirindo estas ou tornando inviável sua permanência na competição.⁹ Embora seja dada, devidamente, muita importância para a aquisição e para o desenvolvimento de novas tecnologias na produção, para que essas tecnologias possam ser aplicadas, as empresas precisam de pessoas que as apliquem.

Quanto mais se percebe a importância das pessoas para a longevidade e sucesso das empresas na competição num mercado globalizado, mais essas empresas irão demandar trabalhadores capazes de trazer esse diferencial, os quais só poderão responder a essa demanda se estiverem preparados profissionalmente. Por isso, além dos trabalhadores, também as empresas investem na formação e incentivam seu pessoal a buscá-la. Como a oferta de mestrados profissionalizantes ainda não é abrangente o bastante para dar conta das demandas dos diversos setores da economia, não existem em número suficiente e são poucos os oferecidos pela rede pública, de forma gratuita, o mestrado acadêmico pode ser um espaço de preparação desses profissionais.¹⁰

⁸ Entre essas empresas estão os bancos, indústria farmacêutica, automobilística, de componentes eletrônicos, entre outras.

⁹ Castells (2006) apresenta sua teoria da sociedade em rede, na qual o capitalismo adquire uma nova estrutura, fundada na globalidade e na rede de fluxos financeiros. (p.567).

¹⁰ No Brasil, foi somente na década de 1990 que começou uma modernização dos modelos de gestão, através da importação de novas estratégias organizacionais, como forma de responder à crise econômica provocada pela retração do mercado interno, impelindo as empresas para as exportações. Para isso,

No que diz respeito à demanda de qualificação para o trabalho no Brasil, Silva (2004) explica que existe uma grande distância entre o discurso e a realidade, pois o aumento da escolaridade não é revertido em aumento do salário. Tem-se pessoas com maior escolaridade ocupando postos de baixa complexidade e recebendo o mesmo salário de um trabalhador menos qualificado.¹¹

Diante de um mercado de trabalho extremamente inchado, decorrente de uma taxa de desemprego sem precedentes e da desarticulação do movimento dos trabalhadores, é perfeitamente possível a substituição de trabalhadores com menor nível de escolaridade por outros de nível maior, sem contudo alterar seus rendimentos. Na ausência de sólida relação de solidariedade e de organização do trabalho, o que prevalece é a concorrência individual e a disputa pelas escassas vagas ofertadas. Mas se há substituição de trabalhadores com menos anos de estudo por outros mais escolarizados, isso não significa que ter maior escolaridade reverta em garantia de emprego. (SILVA, 2004, p.345-346).

Portanto, colaborando para o aumento da demanda por cursos de pós-graduação tem-se: a expansão de vagas no ensino superior nas suas diversas modalidades; os novos modelos de gestão de pessoas, que valorizam, cada um à sua forma, o diploma e a educação continuada; o desenvolvimento científico e tecnológico, que exige a atualização permanente dos saberes; a pressão da concorrência no mercado de trabalho, que disponibiliza cada vez mais profissionais com elevada escolarização; a necessidade do indivíduo de ampliar sua capacidade de leitura do mundo e de desenvolver sua criticidade como forma de exercício de cidadania.

Há que se considerar, ainda, a possibilidade dos alunos egressos de mestrados acadêmicos buscarem construir suas carreiras no mercado de trabalho desenvolvendo atividade nas empresas comerciais. Se a graduação não oferece um profissional pronto para atuar e a pós-graduação *lato sensu* segue para o mesmo caminho, resta à empresa

percebeu-se a necessidade da mudança nas políticas de administração de recursos humanos.¹⁰ A “face perversa” deste processo ficou por conta das terceirizações, que trouxeram subcontratações e precarização das condições de trabalho; dos programas de treinamento que, ao invés de focar na capacitação técnica e formação básica, serviram ao disciplinamento dos empregados; da demissão em massa dos trabalhadores com mais dificuldade de adaptação – os mais velhos, de menor escolaridade e mais combativos em sindicatos e representações de classe. (SILVA, 2004)

¹¹ “Quanto à escolaridade, os requisitos educacionais têm sido elevados continuamente. Em decorrência, muitos trabalhadores têm retornado à escola para elevar sua formação, ou concluir seu grau de estudo. (...) Mas a escolaridade também tem sido destacada como requisito fundamental para a dispensa de trabalhadores. (...) A maioria dos empregos gerados no Brasil (78%) não é o que se poderia classificar como emprego qualificado, ou que requer o novo tipo de trabalhador.” (SILVA, 2004, p. 345).

diminuir o crivo e buscar os profissionais de melhor formação – aqueles que concluíram o *stricto sensu*. O mestrado é melhor do que especialização porque é mais criterioso: o controle do *stricto sensu* é feito pela CAPES/MEC periodicamente; a oferta é restrita; os processos seletivos tendem a ser mais rigorosos; o produto final é resultado de pesquisa científica, teórica, que deve ser aprovada por uma equipe de cientistas. Assim, há uma maior diferenciação entre as duas modalidades de pós-graduação com um grande distanciamento qualitativo.

Diante desse quadro, este trabalho propõe ouvir os alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* sobre os motivos que os levaram a buscar essa formação, para compreender seu lugar nas suas projeções de vida e carreira. Como a pós-graduação no Cefet MG, no ano de 2009, praticamente restringe-se ao mestrado, quais seriam os anseios daqueles que buscam essa instituição? O que pretendem os alunos ao buscarem os cursos de mestrado acadêmico? Os planos profissionais desses alunos estão adequados àquilo que os programas de mestrado acadêmico podem oferecer?

5 A FORMAÇÃO NOS MODELOS DA QUALIFICAÇÃO E DA COMPETÊNCIA

A discussão sobre qualificação e competência só faz sentido dentro de uma determinada organização do mundo do trabalho, que começa a se configurar a partir da década de 1970. Desde o início do século, observou-se uma expansão do modo de produção capitalista, cujo ícone é a fábrica, a indústria, com seus operadores trabalhando em série, em tarefas bem específicas, definidas em uma ordem de produção. Contudo, principalmente com o desenvolvimento tecnológico, as tarefas mais repetitivas e específicas começam a ser substituídas pelas máquinas. As exigências sobre o trabalhador transformam-se no sentido de lhe exigir cada vez menos repetição motora e cada vez mais de sua subjetividade. Os postos de trabalho, antes bem definidos entre intelectuais e braçais ganham novos contornos, mais tênues e imprecisos. Quanto mais se percebe que a cognição do trabalhador é importante para a realização das tarefas (mesmo as mais simples) mais aumenta a exigência em termos de saberes e inteligência.

Até meados da década de 1970, não se questionava as competências necessárias para o exercício de uma profissão, porque havia uma linearidade na relação formação-emprego. O saber teórico era suficiente e a formação escolar era validada através do diploma. A partir da segunda metade da década de 1970, os diplomas passam a ser questionados, porque os saberes teóricos a eles relacionados não dão mais conta da complexidade do mundo do trabalho. Com os empregos tornando-se mais escassos, passa-se a questionar a qualidade da educação e a relação formação-emprego. Aumenta a distância entre a dimensão conceitual da qualificação (na forma do diploma e certificado) e a competência, que não é garantida pelos saberes, pela escolarização apenas. (ROCHE, 2004)

Essa discussão sobre a qualificação e a competência não fazia sentido em outro momento histórico, porque havia suficiente oferta de emprego para todo tipo de formação escolar. O diploma ou o certificado bastavam para definir quem faria o quê na empresa moderna. Porém crises econômicas e o desenvolvimento tecnológico evidenciaram que essa divisão de tarefas era burocrática e os trabalhadores,

independentemente do posto que ocupassem, intervinham no conteúdo da tarefa com sua subjetividade, com os conhecimentos adquiridos de forma tácita, na vivência do trabalho, embora muitas vezes não houvesse esse reconhecimento formal. (DUGUÉ, 2004)

Evidencia-se o fato de que os conhecimentos teóricos adquiridos em uma formação escolar não são suficientes para o mundo do trabalho e seria necessário algo mais que o diploma para dizer da qualidade de um trabalhador. Eis que se começa a falar em competências, manifestação da subjetividade em forma de reconhecimento social, relacionada ao conteúdo do trabalho, ao trabalho real e à capacidade do trabalhador de solucionar problemas e responder às demandas da empresa no contexto de trabalho.

Apesar de haver uma tendência das empresas em adotarem modelos de gestão e avaliação de desempenho com base em competências, a qualificação ainda aparece como demanda constante. Os cargos existentes de emprego formal são cada vez mais raros e exigentes com relação à qualificação dos trabalhadores. As empresas tendem a adotar o modelo de gestão de desempenho por competências, mas há ainda muitos planos de carreira baseados na qualificação.

O momento histórico em que surge o modelo da qualificação caracteriza-se pela expansão industrial e de sedimentação do capitalismo, em meados do século XX, principalmente a partir da II Guerra. A Europa estava destruída e, para reconstruir as nações, era preciso formar trabalhadores nas diversas áreas. Na França, o modelo da qualificação tem como característica marcante o papel do Estado como agente de regulação social, responsável por aferir saberes por meio de certificados emitidos após um processo de formação escolar.

A lógica para aquisição de saberes, portanto, é a lógica da escola, e não a do trabalho. (DUGUÉ, 2004) A escola é, portanto, o espaço encontrado para promover parte da formação para o trabalho. Para cada nível de trabalhador havia uma formação diferente. O aluno era preparado para exercer um lugar na sociedade de acordo com o trabalho que iria desempenhar, e o que determinava esse posto era a formação recebida na escola e os anos de escolarização. *Grosso modo*, quanto mais tempo de estudo e quanto mais alta a escolarização, mais intelectualizado e elevado o posto de trabalho. Isso representava um reconhecimento social diferenciado, melhor salário, melhores condições de trabalho e

de vida. A origem da família do aluno também interferia no tipo de formação que recebia: filho de operário sendo formado para ser operário e filho das classes dominantes formado para ser patrão. (FRANCO, 1991)

A origem do modelo de qualificação pode estar no taylorismo ou mesmo antes dele, dependendo da forma como este modelo for compreendido. Segundo Roche (2004), a qualificação é entendida por alguns autores como o domínio de uma atividade profissional devido à prática do ofício, mesmo que não exista uma formalização deste saber. Neste caso, a qualificação é um atributo da pessoa, um dom adquirido no trabalho que lhe deu experiência e, por isso, lhe fez reconhecida em seu meio social. Esse entendimento está presente no taylorismo e é, também, um elemento vital deste modelo.

A qualificação regulada pelo Estado através a formação e aquisição de certificados mostrou-se bem adaptada à empresa taylorista, porque as tarefas são bem definidas e separadas entre trabalho intelectual e braçal. Como já foi exposto, o momento em que este modelo surgiu era de reconstrução e havia emprego para todos. Assim, ao completar os estudos, em qualquer nível que fosse, sempre haveria um posto de trabalho correspondente para aquele trabalhador, ou seja, havia uma correspondência entre educação e trabalho, entre escola e emprego. Porém, nas últimas décadas, as mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, levaram ao questionamento deste modelo e à proposição de um novo, o modelo da competência. Este rompe com a lógica dos ofícios (e da qualificação) no que diz respeito às referências coletivas e à lógica de aquisição de saberes.

A qualificação também pode ser entendida como extrínseca ao sujeito, na forma das características da atividade. Segundo Roche (2004), o entendimento sobre o que é a qualificação sofre algumas transformações, passando por três fases sucessivas e cronológicas.

A primeira fase do modelo da qualificação, considerada hoje como *determinismo tecnológico*, reporta-se aos autores que consideram a qualificação como algo pertencente ao sujeito e rejeitam a idéia de qualificar o trabalhador em função do posto de trabalho. O determinismo tecnológico é a inversão da importância do sujeito pela importância da máquina. É ela quem domina a atividade, e o trabalho se transforma em

função dela. Os trabalhadores qualificados começam a ser substituídos pelos trabalhadores especializados, ou, nas palavras da autora, ocorre o “deslocamento da qualificação do indivíduo para o posto de trabalho.”¹²

Uma primeira concepção do *determinismo tecnológico*, a “substancialista” refere-se à corrente teórica que considera qualificado o trabalhador que possui experiência, domina a atividade profissional, independentemente da existência de uma formação escolar. A compreensão substancialista da qualificação predomina até a segunda metade do século XX. Segundo essa corrente, o trabalhador qualificado opõe-se ao trabalhador especializado – que não conhece o todo de uma atividade, apenas a parte específica que lhe compete na esteira de produção e, por não ter o domínio, não é qualificado. No que diz respeito à “questão do sentido do trabalho e do lugar do homem nas atividades de produção”, para os autores que compartilham dessa concepção, “a qualificação é essencialmente expressa em termos de patrimônio do sujeito: patrimônio físico, intelectual, sinestésico, moral e social.” (ROCHE, 2004, p.35).

Qualificação, então, é diferente de especialização. Para que o trabalhador seja considerado qualificado não é preciso ter um diploma, mas conhecer o todo envolvido em sua execução. Já o trabalhador especializado, que pode até ter um diploma, não é qualificado por que essa especialização dá-se na repetição eterna de uma pequena parte do total da produção e limita seu conhecimento àquilo que faz.

Outra posição teórica, a qual Roche (2004) chamou de “relativista”, seria defendida por Naville (1956), e Touraine (1955). Segundo a autora, o primeiro considera a “relação entre a qualificação dos indivíduos e o progresso técnico”, mas já inserindo a questão da formação e do diploma como elementos de uma requalificação, necessária pelos efeitos deste progresso; o segundo considera qualificação “um estatuto reconhecido em um sistema social de produção associado a um potencial de participação na vida técnica das oficinas.” (*Ibidem*, 35-36).

A segunda fase do modelo da qualificação é o *determinismo societal*, que acontece paralelamente às discussões sobre o determinismo tecnológico, cujo foco está na

¹² ROCHE, 2004, p. 35

avaliação da qualificação, no que diz respeito à remuneração e reconhecimento social. Essas discussões só fizeram sentido até o início dos anos 80. Trata-se de um período de preocupação com a classificação e com a codificação dos cargos. As discussões se dão com foco econômico, reportando-se à hierarquização social relacionada ao salário e à valorização do trabalhador pelo emprego e não pela qualificação. Demonstra uma valorização do cargo em detrimento da pessoa. (*Ibidem*, p. 36).

Nas fases relativista e do *determinismo societal* há um deslocamento na discussão da qualificação do sujeito para outro lugar. A valorização do indivíduo começa a ser analisada por outro prisma que não o domínio do conteúdo global da atividade. Na fase relativista, esse domínio só pode ser mantido se o trabalhador conseguir lidar com as mudanças no conteúdo de seu trabalho provocadas pelo desenvolvimento tecnológico. Uma forma de demonstrar essa capacidade é através da participação em cursos e treinamentos, comprovada por um certificado. Na fase do determinismo societal o que vai conferir valor ao trabalhador não é o quanto do trabalho ele domina, mas o cargo que ocupa na empresa. Se na tradição taylorista os postos são divididos entre intelectuais e braçais, entre os que têm mais e os que têm menos estudo, sendo que os primeiros ocupam as hierarquias mais altas, a alternativa para ascender na empresa é formar-se. Então a formação não é para garantir um saber sobre a tarefa, mas para permitir a elevação do status, pois é isso que vai dar valor ao trabalhador na sociedade.

A proximidade que o modelo da qualificação estabelece com a educação traz problemas na atual configuração do mundo do trabalho, conforme demonstram as críticas apresentadas – três delas apontando relação direta com a formação escolar. Elas mostram o descontentamento do trabalhador que quer que sejam reconhecidos os saberes adquiridos no contexto de trabalho, sem a interferência de um agente externo (escola) para atestá-lo. Neste caso, a escola teria como função principal a emissão de certificados, já que sua lógica de funcionamento é bem diferente da lógica do mundo do trabalho. A formação escolar só serviria, então, como forma de legitimação dos saberes pelo diploma, documento que não tem prazo de validade, ainda que os conhecimentos adquiridos sejam provisórios e possam se tornar obsoletos.

Além disso, há saberes que não cabem na formação escolar, que não podem ser ensinados ou adquiridos em sala de aula, fugindo à organização metódica do currículo.

Se esses saberes, em algum momento, são o diferencial de um trabalhador (o que acontece no setor terciário, na prestação de serviços), como reconhecê-los, já que não podem ser apreendidos pelo diploma? Essa incapacidade do diploma em cercar toda forma de saber e de se atualizar na mesma velocidade em que acontecem as mudanças, atrelada à sua superabundância, que inflaciona o mercado, como mostra Dugué (2004), provocam sua desvalorização e, conseqüentemente, a desvalorização da formação escolar. Tem-se, então, a necessidade de desenvolver um modelo de gestão capaz de responder a esses desafios surgidos pela mudança na realidade das empresas e do mundo do trabalho.

Roche (2004) retorna à noção de qualificação proposta por Dadoy, que “remete à especificidade do indivíduo que acumula aquisições da formação, mas também atributos pessoais, potencialidades, vontades, valores (...) o interesse está mais no que as pessoas sabem do que no que elas fazem.”. E conclui: “Nisso, não estamos longe do que se diz atualmente da competência.” (ROCHE, 2004, p.38).

Mas como se deu o deslocamento da noção da qualificação para a noção de competência? Em que momento o termo competência passa a ser utilizado? Como se relaciona com a formação escolar?

No final da década de 1960 surgem crises nos campos econômico, social e político, as quais agravam-se com a crise do petróleo na década de 1970. O modelo taylorista já mostrava sinais de esgotamento em diversos aspectos, principalmente porque o mundo do trabalho tornava-se cada vez mais complexo, impossibilitando uma divisão clara entre trabalho intelectual e braçal. Em diversos movimentos, inclusive greves, os trabalhadores de *chão-de-fábrica* (apoiados por filósofos, sociólogos, artistas e cientistas) começam a requerer o reconhecimento de suas capacidades intelectuais utilizadas na solução dos problemas no dia-a-dia da empresa, refletidas em economia ou mesmo em lucro para o empresário. Na década de 1970, quando os trabalhadores passam a reivindicar o reconhecimento diferenciado pela contribuição dada por cada um, inicia-se o debate sobre as competências, sendo que somente na década de 1990 começam a surgir propostas de modelo para avaliação, reconhecimento e remuneração dos trabalhadores baseados nelas.

Nos anos 1980, aconteceram importantes mudanças no mundo do trabalho: “abandono dos princípios de divisão do trabalho, introdução da informática e das novas tecnologias, organizações complexas. A partir desse momento, a qualificação entra numa fase em que adquire uma função estratégica de condição da eficiência produtiva.” (ROCHE, 2004, p.37). Assim, a discussão sai do campo da remuneração para a questão da eficiência produtiva. Há um retorno para o sujeito, que precisa ter outras qualidades para dar conta das novas exigências da produção.

O modelo da competência surge como uma alternativa, uma resposta, à insuficiência do modelo da qualificação no atual contexto do mundo do trabalho, pela forma como este novo modelo pode dar movimento aos saberes em suas aplicações, na forma de “saberes em ação”.¹³ (DUGUÉ, 2004). Ele aparece primeiramente na indústria, na identificação de empregados capazes de antever problemas e solucioná-los antes que ocorram – evitando prejuízos pelas interrupções na produção e no reparo de equipamentos danificados – ou, ainda, proporcionando lucro pela inventividade e otimização do uso do maquinário. Principalmente a partir da década de 1990, o modelo da competência chega aos demais setores econômicos por se mostrar adaptado à nova organização do mundo do trabalho, mais complexo e em constante transformação.

A competência do trabalhador é um diferencial que só pode ser conferido pelo outro, em situação real de trabalho, sendo, portanto, situacional e delimitada a determinado evento e contexto. A lógica deste modelo é a de que, para solucionar problemas é preciso mobilizar saberes: saber teórico, saber fazer e saber ser, na forma de conhecimentos, habilidades e atitudes. Implica achar soluções para problemas inesperados e ter autonomia na tomada de decisões (o que só pode acontecer com liberdade e responsabilidade).

A lógica de aquisição de competências não obedece à lógica escolar, mas à lógica do trabalho. Porém, para que se possa mobilizar conhecimentos é preciso, primeiro, adquiri-los. A formação ocupa espaço importante neste modelo, não como determinante de um posto, mas para aquisição de conhecimentos que poderão ser mobilizados em

¹³ “O modelo da competência modifica profundamente tanto as formas de regulação do trabalho quanto o sistema de formação; ele participa, assim, do enfraquecimento das instituições e das regras que sustentam a organização do trabalho no funcionamento do Estado social.” (p.25)

situações novas. Além disso, o desenvolvimento científico e tecnológico provoca transformações bruscas e rápidas no setor produtivo, exigindo do trabalhador respostas também rápidas ao novo contexto. A formação permite a constante atualização do trabalhador e aumenta as chances de corresponder a essa demanda.

No modelo da competência, o trabalhador busca a formação para atualizar-se e adquirir conhecimentos que possam ser mobilizados na realidade de trabalho. Essa formação pode dar-se no contexto escolar, em cursos de formação, ou no próprio contexto de trabalho. O importante é que o trabalhador esteja em constante formação para que seja capaz de reconhecer as mudanças e responder a elas de forma tempestiva, garantindo a produção e seu emprego.

Roche (2004) apresenta alguns autores que consideram qualificação e competência termos distintos, sendo que a qualificação remete a uma “visão estática do mundo do trabalho”¹⁴, à estabilização de procedimentos, ao domínio do conhecimento científico e, enquanto a competência relaciona-se à transformação e ao dinamismo. Outros autores consideram a competência um acréscimo que se torna diferencial para a competitividade quando todas as inteligências são mobilizadas para a compreensão e solução dos problemas. (ROCHE, 2004, p.39).

São elementos do deslocamento da qualificação para a competência as “mudanças dos conteúdos da atividade” e a “perda de referência na definição dos postos de trabalho”. A crise da qualificação estaria na instabilidade e efemeridade da vida, da atividade, da remuneração (*Ibidem*, p. 39-40). Para mostrar a transição entre os dois modelos, Roche (2004) mostra que é possível compreender a qualificação em três dimensões: social, experimental e conceitual. A primeira tem a ver com o reconhecimento social do trabalho, em que entra remuneração, hierarquia e poder e critérios objetiváveis. A experimental diz respeito ao conteúdo das atividades e os saberes requeridos, razão pela qual essa dimensão se aproxima da competência. Por último, a dimensão conceitual está relacionada à formação teórica e ao diploma, que possui “importância capital” mas, aos poucos, perde seu valor por muitas vezes somente adaptar o aluno a um posto, sem garantir a aquisição de competências. (*Ibidem*, p. 39-41).

¹⁴ Roche (2004) in Tomasi (2004, p.39)

Segundo Dugué (2004), o modelo da qualificação foi criticado por algumas de suas características e limitações. A primeira seria sua incapacidade de reconhecer os saberes adquiridos no trabalho, e relaciona-se à legitimação social e à submissão à lógica escolar: sendo o diploma o objeto de legitimação social, para evoluir profissionalmente o trabalhador precisa se submeter constantemente à lógica escolar, enquanto os saberes adquiridos no trabalho ficariam preteridos. A segunda limitação seria não estar adaptado às evoluções do sistema de produção, uma vez que visa cristalizar um conhecimento em um documento (diploma) enquanto o mundo do trabalho quer pessoas flexíveis e capazes de se adaptar às mudanças, que são cada vez mais rápidas, não havendo tempo entre a demanda e a criação de um currículo. A terceira crítica à qualificação tem a ver com o crescimento dos empregos no setor terciário, que têm uma lógica diferente da indústria. O desempenho, neste caso, depende da relação estabelecida com o cliente e, somente nesta relação é que o empregado poderá ser avaliado. Mas trata-se de uma relação interpessoal que foge ao controle dos saberes proporcionado pelo diploma. E, por último, a recente crise do emprego, numa realidade atual de “subemprego e de prolongamento dos estudos”, e à perda de legitimidade dos diplomas, por sua “superabundância (...) em relação às necessidades do mercado de trabalho”. (Dugué, 2004, p.22-24)

No âmbito da empresa, a adoção do modelo da competência tende a provocar mudança no sistema hierárquico, com aumento da autonomia do trabalhador na prescrição do seu próprio trabalho. Quanto à mobilidade, há uma tendência ao movimento horizontal e transversal, com dissociação entre evolução profissional e evolução promocional. As competências transferíveis tendem a ser priorizadas em detrimento dos conhecimentos técnicos, havendo o perigo de se agruparem pessoal que só tem como ponto forte as qualidades sociais. Quanto ao sistema de reconhecimento, este é marcado pela valorização das evoluções individuais, pela conferência de competências úteis para a empresa que, por sua vez, precisa constantemente proporcionar espaço para que o empregado possa ampliar e exercer as competências desenvolvidas. (DUGUÉ, 2004)

No âmbito social, tende a haver uma mudança em “toda a arquitetura social que sustenta a articulação entre trabalho e formação” (*Ibidem*, p.28).¹⁵ O modelo da competência, em

¹⁵ “As relações institucionais entre mundo do trabalho e aparelho educativo, a organização e o conteúdo das atividades educativas, a validação e o reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais, as modalidades de recrutamento e de gestão das carreiras, todo esse conjunto é atingido pelas práticas

um plano ideal, permitiria a negociação entre empresa e assalariado baseada no livre mercado, sem a exigência do diploma. Contudo, na prática, resultaria na perda de importância dos modelos partidários e nacionais. Enquanto na qualificação o Estado é responsável por regulamentar a formação dos trabalhadores, intervindo nas políticas industriais e regulamentação do mercado, na competência há o declínio do Estado, a desvalorização do diploma e a negociação individualizada, e não mais coletiva.

No modelo da qualificação a escola é, por excelência, o lugar de formação do trabalhador, que se submete à lógica escolar – saber teórico e prático distintos do saber fazer. Já no modelo da competência, o lugar de formação do trabalhador é no trabalho e a elevação das competências tem prioridade à aquisição de diploma. Além disso, a mão-de-obra do jovem é utilizada como forma de pressão sobre o salário e o emprego, pela proliferação de “estágios”, dada a necessidade de “desenvolver competências”, que só é possível no ambiente de trabalho. (*Ibidem*, p.29-30).

Por parte do trabalhador, existem outros perigos no novo modelo, que deformou-se desde a reivindicação pela classe operária até a proposta apresentada pela empresa. Com uma roupagem de liberdade e valorização do trabalhador, o modelo das competências tende a enfraquecer os laços e as negociações coletivas, desvalorizar os saberes específicos do trabalho e alimentar a crise entre formação e trabalho, na medida em que põe o sistema de formação em um dilema: “formar para um trabalho específico sem enclausurar nos limites de um ofício” (*Ibidem*, p.31).

Roche (2004) consegue fazer uma aproximação entre a *dimensão social da qualificação* e a fase do *determinismo societal* deste modelo. Nessa aproximação, haveria conflito entre a noção de qualificação e a de competência, pois a segunda oferece ameaça ao equilíbrio do sistema de classificação surgido no taylorismo, pela possibilidade de individualização das negociações entre patrões e empregados com o enfraquecimento do sistema de classificações, próprio da qualificação. Por outro lado, tende a diminuir as exigências de adaptação ao posto (qualificação do emprego) e aumentar a exigência em competências.

relativas às competências, que permitem, ao mesmo tempo, o estreitamento dos laços entre aparelho de formação e mundo do trabalho e o recurso às práticas individualizantes.” (DUGUÉ, 2004, p. 28).

O problema é que ainda não existe um sistema que permita classificar os trabalhadores por competências e manter um referencial. O que o Roche (2004) traz de dados de pesquisas realizadas na década de 1990 é que, já naquela época, havia pessoas com escolaridade maior ocupando cargos de baixa complexidade. Ou seja, os trabalhadores aumentaram sua escolaridade sem que isso se revertesse em reconhecimento na forma de promoção (ROCHE, 2004, p.41-42).

A dimensão experimental da qualificação, muito presente nos trabalhos da década de 1980, é a única que aproxima as noções de qualificação e competência porque o foco volta-se para o sujeito, para o homem e a forma como realiza seu trabalho. Essa dimensão considera o conteúdo da atividade em seus aspectos cognitivos e a forma como estes aspectos são mobilizados para obtenção do resultado esperado. Nela, a qualidade é do indivíduo e as exigências do trabalho são descritas em demandas subjetivas. “(...) só uma dimensão da qualificação pode ser aproximada da competência, até mesmo assimilada a ela: trata-se da dimensão experimental, que se interessa pelos conteúdos da atividade e pelas qualidades necessárias nos indivíduos para cumprir essas atividades”. (ROCHE, 2004, p.48). Embora essa aproximação dificulte a distinção entre a qualificação e a competência, os dois conceitos se colocam em torno dos saberes (dimensão cognitiva) que são o conteúdo quer da qualificação quer da competência, fazendo de ambas, construções sociais. (ROCHE, 2004)

A diferença (ou mudança) no que diz respeito à dimensão conceitual da qualificação inicia-se com a mudança da organização do mundo do trabalho. Conforme este se torna mais instável, mais complexo e incerto, menos importância terá a tarefa, que é localizada, momentânea e pode deixar de existir muito rapidamente, em função de uma reorganização ou de uma nova tecnologia. Se a tarefa não é um lugar de segurança, o indivíduo passa a ocupar o lugar de destaque, pois é ele quem pode responder a novos contextos, novas tecnologias, novas demandas. Os atributos requeridos pela empresa ficam cada vez mais subjetivos.

[...] a emergência da noção de competência é uma consequência imediata dessas novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na readaptação permanente, que demandam polivalência por parte dos indivíduos e organização de grupos de trabalho em redes. (ROCHE, 2004, p.45).

O ideal de funcionamento do modelo da competência é difícil de ser encontrado em sua plenitude, mas em alguns aspectos já está implantado, principalmente naquilo em que permite uma maior e melhor utilização do trabalhador sem aumento dos custos para a empresa. A dissociação entre evolução profissional e evolução promocional parece ser uma delas. Neste caso, o empregado evolui profissionalmente, ou seja, dá um salto qualitativo, esse salto é reconhecido, mas não garante a ascensão de cargo dentro da empresa. Ou seja, a melhoria no desempenho é reconhecida até chegar à questão de aumento de remuneração. Quanto ao perigo de se agruparem qualidades sociais em detrimento das competências técnicas, uma precaução seria não abandonar por completo o modelo da qualificação que, de certa forma, obriga o trabalhador à permanente atualização através de cursos.

Não se pode prescindir do conhecimento técnico com o risco de falir a empresa. Assim, faz sentido a existência de controle por um agente regulador externo, que irá aferir as capacidades técnicas do empregado. Isso pode justificar, ainda que parcialmente, a coexistência dos dois modelos (da qualificação e da competência) em várias empresas. Quanto à formação, ampliam-se os espaços e ela passa a obedecer a duas lógicas, da escola e do trabalho, extrapolando a sala de aula e inserindo-se na empresa. O trabalhador estaria, então, em permanente aprendizado, quer durante sua jornada de trabalho, quer no seu tempo de descanso, em sala de aula.

Uma passagem que explica bem a formação no modelo da competência e o diferencia do modelo da qualificação: “No caso de uma organização taylorista, a qualificação dos indivíduos excede ao que exige o sistema. No caso de um sistema ‘inteligente’, a qualificação dos indivíduos está sempre aquém do que seria desejado.” (ROCHE, 2004, p.40). Ou seja, este modelo exige uma formação constante, não por causa do diploma, não para mostrar que frequentou um curso, mas porque o negócio depende da inteligência, de conhecer as novidades da produção e ser capaz de transformá-las em algum tipo de acréscimo para a empresa. De nada vale o conhecimento cristalizado no papel, o academicismo por si só. Essa formação tem que mostrar a que veio e com o que contribuiu para ser reconhecida e valorizada. Por isso, somente quando trata do conteúdo do trabalho é que o modelo da qualificação pode ser confundido com o da competência.

Pesquisas que mostram uma nova forma de ocupação dos postos ¹⁶ por pessoas com escolaridade maior em cargos de menor complexidade, já são um indicativo da desvalorização do diploma e do impacto do aumento da escolaridade dos trabalhadores. A escolaridade não garante um posto mais elevado, nem uma melhor colocação no mercado de trabalho. O diploma por si só não melhora a condição de vida e de trabalho. A estrutura taylorista de relação formação-emprego, de quanto mais alta a escolaridade melhor o posto, não se sustenta mais. Se não são mais os diplomas e o conhecimento morto que possui que irão conferir valor ao trabalhador, o que será?

Roche (2004) responde a essa pergunta, afirmando que há uma mudança na lógica do ter (qualificação) para a lógica do ser (dimensão experimental da qualificação e competência):

Parece que, passando do conceito de qualificação experimental ao conceito de competência, o indivíduo evolui de uma lógica do ter (ter uma qualificação, ter conhecimento), a uma lógica do ser (ser competente, ser qualificado). [...] Na verdade, quando se tem alguma coisa, é por toda a vida; quando se é alguma coisa, é momentaneamente, de maneira transitória e contingente. (ROCHE, 2004, p.46) ¹⁷.

Portanto, aos cursos superiores cabe não só certificar os conhecimentos adquiridos, mas provocar mudanças nos alunos para que eles sejam capazes de lidar com as transformações de sua profissão e do mercado de trabalho. O valor do trabalhador está cada vez mais distante do documento final de sua formação e mais próximo daquilo que ele representa no ambiente de trabalho, da qualidade da sua atuação. Mas estariam os cursos superiores preparados para formar este tipo de profissional?

¹⁶ Pesquisa de Schwartz, apresentada por Roche (2004).

¹⁷ No idioma francês, assim como no inglês, não há diferenciação dos verbos “ser” e “estar”; utiliza-se o mesmo verbo “etre”. Por isso a idéia da transitoriedade do ser apresentada pela autora.

6 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior compreende a graduação e a pós-graduação. No primeiro caso, existe hoje oferta de diversos cursos, em várias áreas, compreendendo os cursos tecnológicos, bacharelados, formação específica (profissional) e licenciaturas. A pós-graduação divide-se em *lato sensu* e *stricto sensu*. O *lato sensu* refere-se aos cursos de especialização e MBA, cuja carga-horária mínima é de 360 horas, cuja metade do quadro docente, pelo menos, é formada por mestres e doutores. Já o *stricto sensu* é composto pelos cursos de mestrado e o doutorado, rigorosamente acompanhados pela CAPES/MEC.

No Brasil, em comparação com a Europa, e mesmo com outros países da América do Sul, o ensino superior é bem recente. As universidades existem há cerca de um século e a pós-graduação ainda não tem cinquenta anos. Compreender de que forma se estruturou o ensino superior no Brasil ajudará a entender qual sua importância hoje no desenvolvimento do país, a partir da qualidade do profissional que é entregue à sociedade. Dentre essas qualidades, é preciso considerar a formação para atender as necessidades do país, enquanto desenvolvimento científico e tecnológico, da pessoa, enquanto cidadã, do mercado de trabalho e do profissional que busca empregar-se. Seria o ensino superior no Brasil capaz de compatibilizar essas necessidades? Este capítulo apresentará de que forma se constituiu o ensino superior no Brasil em uma perspectiva histórica, e problematizará sua estrutura atual, principalmente no que diz respeito ao *stricto sensu*, no nível do mestrado. Com isso, espera-se lançar luz sobre a relação entre formação no mestrado e a inserção de mestres no mercado de trabalho.

Durante o período colonial, Portugal proibiu a instalação de universidades no Brasil, salvo os cursos superiores de Filosofia e Teologia ministrados pelos jesuítas.¹⁸ Alguns filhos de colonos conseguiam do governo português bolsas de estudo na Universidade de Coimbra. A proibição visava impedir *movimentos independentistas* influenciados pelo Iluminismo. (CUNHA, 2007)

¹⁸ Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.” (CUNHA, 2007, p.152)

No período compreendido entre 1830 e 1860, a educação era entendida como uma forma de aproximar o Brasil das *nações civilizadas*, pela ascensão de todas as classes¹⁹ e como aparelho de controle da criminalidade.²⁰ “Elas [as escolas normais] formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social.” (VILLELA, 2007, p. 104)

O ensino superior brasileiro tem como antecedentes, a criação das “cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais” (CUNHA, 2007, p.153), as quais sofriam influências francesas herdadas da própria estrutura do ensino em Portugal. A essas cátedras, que foram criadas principalmente em função dos cursos de Medicina, Engenharia e Direito, somaram-se, as Escolas Politécnicas, e outras escolas isoladas (CUNHA, 2007), como a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro, único curso superior criado na Primeira República – através do decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910 (OTRANTO, 2004). Esta Escola estava vinculada ao Ministério da Agricultura e visava formar funcionários para esse ministério, bem como “promover o desenvolvimento científico da agricultura”. Segundo Otranto (2004) também era objetivo da Escola

“diversificar a formação da *elite* política brasileira, dotando-a de instrumentos que propiciassem a reciclagem da tradicional ‘vocação eminentemente agrícola’ do país e a definição de novas modalidades de coação, impeditivas da fuga do trabalhador rural para o circuito mercantil.” (p.1)

As escolas normais são criadas na década de 1830 para formar professores que, somente anos mais tarde iriam se constituir como categoria profissional. As escolas normais receberam influências francesas e norte-americanas. (VILLELA, 2007)

Com Dom Pedro II o Brasil teve sua primeira Constituição e a educação foi assunto presente desde então (apesar de ser tratada nos últimos incisos do último artigo). Ela

¹⁹ “(...) não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de ‘adiantamento’, mas, apenas, que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados da ‘civilização’”. (VILLELA, 2007, p.103)

²⁰ Acreditava-se que “(...) só pelo esforço da instrução se poderia reverter esse quadro e atingir os baixos índices de criminalidade dos países mais ‘desenvolvidos’ (...). Esse discurso exprime claramente um dos *slogans* oitocentistas utilizado na defesa da escola e da escolarização: o de que abrir escolas era fechar prisões.” (VILLELA, 2007, p.104).

aparece na Carta lei de 25 de março de 1824, no Título 8º, Artigo 179, como garantia dos Direitos Cívicos e Políticos dos cidadãos brasileiros, na forma da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, e determinando o ensino das Ciências, Belas-Artes e Letras em Colégios e universidades. Em 1834 (Ato Adicional, Lei 16, de 12 de Agosto de 1834), o Art.10, §2º dá poderes às Assembléias Legislativas Provinciais para legislar sobre a instrução pública, *salvo as faculdades de Medicina, Cursos Jurídicos e Academias* – existentes e por vir. (COSTA, 2002, p.22-23).

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 1891, a educação passa a ser uma incumbência do Congresso Nacional que deveria “animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências (...)”. Neste mesmo documento, decreta-se o ensino leigo nos estabelecimentos públicos. (*Ibidem*, p. 26).

Com a proclamação da República em 1889, aumentou a procura pela educação secundária e superior no país.

Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou ‘doutores’, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes alcançarem melhores condições de vida. (CUNHA, 2007, p.157).

Contudo, com relação à criação das universidades, nada se concretizou, apesar de haver desde 1808 instituições que ministravam cursos superiores no Brasil (CUNHA, 2007) e de continuarem as tentativas isoladas de criação de universidades particulares²¹. Em torno da década de 1920, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais passaram a ter universidades (os dois últimos a partir da união de faculdades isoladas preexistentes). Em 1928 passam a existir normas reguladoras para instalação de universidades (Decreto 5.616, de 28 de novembro de 1928) (CUNHA, 2007).

²¹ A Universidade do Amazonas, criada em 1909 e extinta em 1926; a Universidade de São Paulo, criada em 1911 e extinta em 1917, uma universidade em Curitiba, criada em 1912 e extinta na década de 1920. (CUNHA, 2007, p.162)

Somente na década de 1930 se institui o regime universitário no Brasil, através do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931.²² (SAVIANI, 2000). Para Cunha (2007) este decreto “foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação”. (p.165)

A década de 1930 é um marco na história da educação no Brasil. Além da criação das universidades, é nessa década que a educação é desvinculada do Ministério da Justiça (através do Departamento Nacional do Ensino) e passa a ser tratada junto à saúde pública no Ministério da Educação e Saúde Pública. Aproximadamente quatro anos depois, na Constituição 1934, a educação é tratada já no Art.5º, e são incluídas disposições que a valorizam mais e incentivam um investimento maior nesta área, seja pelo setor público ou privado. A União passa a ter exclusividade no traçado das diretrizes da educação nacional, cabendo aos Estados dividir com a União a responsabilidade pela difusão da instrução pública em todos os graus²³.

O magistério foi incentivado como única função pública permitida aos juízes²⁴, chefes do Ministério Público²⁵, funcionários públicos de cargos administrativos da União, Estados e Municípios²⁶, e também através da isenção de impostos diretos para a profissão de professor (bem como para escritores e jornalistas)²⁷. As leis trabalhistas criadas naquela década proibiram o trabalho infantil – o que permitiu às crianças e jovens ter tempo para freqüentar a escola – e obrigaram as empresas a fornecer ensino primário gratuito a trabalhadores e familiares que, por conta do trabalho, não tivessem acesso a instituições públicas de ensino. (COSTA, 2002, p. 29-36)²⁸

²² A exceção apontada pelo autor foi a agregação das faculdades de Direito, Medicina e Politécnica, já existentes, para a criação da Universidade do Rio de Janeiro, através do decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920. (SAVIANI, 2000).

²³ Título I, Capítulo I, § 3º, Art. 10, VI.

²⁴ Título I, Capítulo IV, Seção I, Art. 65.

²⁵ Título I, Capítulo VI, Seção I, Art. 97.

²⁶ Título VII, Art. 172.

²⁷ Título III, Capítulo II, Art. 113, 36.

²⁸ O Estado se coloca com responsável: pela implementação do sistema de ensino, organizando, mantendo e fiscalizando sistemas educativos e instituições; exercendo função supletiva e estimulando a participação; estabelecendo o ensino primário integral gratuito obrigatório; regulamentando as instituições de ensino privadas; definindo a porcentagem da arrecadação de impostos que deveria ser destinada à educação; determinando o orçamento para a criação dos fundos de educação e qual o destino destes fundos; determinando as garantias dadas aos professores, tanto da rede pública quanto da rede privada; etc.. (COSTA, 2002, p. 33-34).

Nessa Constituição, a educação passa a ter um capítulo específico para regulamentá-la²⁹, junto à cultura. Na Constituição de 1937, surgem algumas novidades quanto à educação. Ela deixa de ser tratada apenas institucionalmente, e passa a ser tratada como educação integral, implicando a participação da família, e tendo o Estado como apoio a essa educação. No que diz respeito ao capítulo destinado à educação e cultura: é feita menção ao ensino particular, e o Estado entraria apenas para fornecer o ensino àqueles que não pudessem fazê-lo com recursos próprios; instituiu-se a cobrança de mensalidades nas escolas públicas para alunos que possuíssem recursos financeiros; o ensino pré-vocacional e profissional apareciam como dever primeiro do Estado, que deveria, inclusive, subsidiar sua implantação; entraram no currículo escolar obrigatório a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais; o Estado se comprometeu a fundar ou apoiar instituições cujos alunos tinham períodos de trabalho no campo ou em oficinas de forma a poderem cumprir “seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”. (*Ibidem*, p. 42). Outro aspecto interessante é que as empresas e os sindicatos são citados como tendo o dever de criarem escolas de aprendizes para os filhos dos operários, podendo, para tanto, contar com o Estado na concessão de facilidades e subsídios.

O exercício de profissões liberais era restrito a brasileiros que tinham prestado serviço militar no Brasil. Somente esses teriam seus diplomas estrangeiros convalidados. Isso era especialmente importante naquele período porque as universidades brasileiras não dispunham da variedade de cursos necessários e eram poucas suas vagas. Assim, as famílias que podiam arcar com as despesas, custeavam a formação superior de seus filhos no exterior. Ao mesmo tempo em que esses brasileiros retornavam, iniciava-se uma segunda onda de imigrações para o Brasil, porque na Europa já havia tensões e conflitos, que culminariam na II Guerra. Em 1939, ainda durante a ditadura de Vargas, instituiu-se a obrigatoriedade do hino e da homenagem à bandeira e ao escudo nacionais. Também a vigência das escolas de grau secundário e superior passou a ser condicionadas à aprovação do presidente que, em 1943, incluiu no texto as escolas normal e profissional. (*Ibidem*, p. 44-45).

²⁹ Título V, Capítulo II.

Em 1946, com o fim da Era Vargas, iniciando-se outro governo democrático, é escrita nova Constituição, com mais mudanças na área da educação.³⁰ À iniciativa particular foi concedido o direito de ministrar os ensinos dos diferentes ramos. É na Constituição de 1946 que o ensino superior e a pesquisa são oficialmente atrelados um ao outros. É acrescentado um parágrafo único³¹ que interessa ao estudo dos cursos superiores e ao desenvolvimento do campo científico: “A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, *de preferência* junto aos estabelecimentos de ensino superior.” (*Ibidem*, p.51).³²

A criação do ITA, em 1947, nos moldes de universidades norte-americanas, é apontada pelos autores³³ como um marco no desenvolvimento científico do país, porque este Instituto possuía uma estrutura bastante diferente daquela existente até então. Segundo Cunha (2007) “suas principais características inovadoras foram firmadas pela ausência das cátedras vitalícias, pela organização departamental, pela pós-graduação, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, pelo currículo flexível.” (p.173).

Em 1953, novamente com Vargas no governo, a Educação ganha mais importância através de sua diferenciação pela criação de um Ministério específico para ela. A criação o Ministério da Educação (MEC) separa a educação da Saúde Pública.

Entre as décadas de 1940 e 1960, há um salto temporal de quase vinte anos em que não foram feitas alterações às leis que regiam a educação. Os primeiros anos da década de 1960 foram de intenso debate na proposta de reforma universitária, que se concretiza no final desta década. A contradição apontada pelos autores³⁴ é que justo em um governo militar ditatorial, por medidas autoritárias como os Atos Institucionais é que houve uma modernização das universidades brasileiras.

³⁰ Na Constituição de 1946, as empresas com mais de cem empregados passaram a ser obrigadas a fornecer ensino primário gratuito para estes e seus filhos, e a ministrar aprendizagem aos trabalhadores menores. Ficam mantidos incentivos aos professores como cargos vitalícios aos aprovados em concurso público, a possibilidade de acúmulo de funções públicas somente se uma delas for o magistério e a isenção de impostos diretos aos professores.

³¹ Título VI, Capítulo II, Art.174.

³² Grifo nosso.

³³ VARGAS (), SAVIANI (2000), CUNHA (2007) entre outros.

³⁴ Kuenzer (2005) e Cunha (2007).

Sem desconsiderar as danosas conseqüências que a ditadura militar (1964-1982) teve na vida acadêmica, não é possível deixar de levar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso. (CUNHA, 2007, p.178).

Ainda com relação à modernização das universidades, para Cunha (2007) foi a pós-graduação seu *verdadeiro motor*. “A pós-graduação esteve associada, nas suas origens, ao propósito de formação de pesquisadores que, desde o início, eram empregados como docentes dos cursos superiores.” (p.184)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, aumenta a demanda no país pelo ensino superior. Nos anos anteriores, um número grande de alunos concluiu os Ensinos Secundário e Médio, mas somente os segundos podiam pleitear vagas nas universidades. A LDB de 1961 tornou-os equivalentes, garantindo que o aluno formado em ambos os Ensinos pudesse cursar a faculdade. Por isso a LDB de 1961 provocou aumento na demanda pelo curso superior.

Para atender a essa demanda, o governo federal autorizou criação de faculdades federais em locais sem atendimento ou atendidos apenas pela iniciativa privada, para permitir a “gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas [...]”, e a aglutinação de faculdades estaduais e privadas tornando-as instituições federais (ou “federalização” das faculdades) (CUNHA, 2007, p. 171).

Em 1964, o país inicia novamente um período de governos ditatoriais militares. São publicados os Atos Institucionais, os quais aumentam o poder de intervenção do Estado nas diversas instituições, inclusive nas universidades.³⁵ Em 1965 são oficialmente criados os cursos de pós-graduação. Segundo Kuenzer e Moraes (2005), esse estranho desenvolvimento da educação num período de ditadura militar deve-se às alianças formadas entre “as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda”, que tinham em comum o nacionalismo e a crença [...] nos poderes da ciência e da tecnologia.”(p.1344).

³⁵ Até o final de 1965, a mudança mais significativa ocorrida foi a perda da estabilidade e dos cargos vitalícios por parte dos professores concursados, que ficavam ao dispor do Estado, para remoção, aposentadoria, demissão. Mantinha-se a possibilidade do acúmulo de dois cargos públicos, sendo um o magistério, bem como a não incidência de impostos diretos sobre professores.

Em 1967 é redigida nova Constituição. Com ela, fica permitida a colaboração entre Estado e cultos religiosos ou igrejas no setor educacional (entre outros). O acesso à educação é entendido como necessário para assegurar a igualdade de oportunidade.³⁶ A iniciativa particular poderia recorrer aos Poderes Públicos para amparo técnico e financeiro. A obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário são estendidas até os 14 anos. Para além do primário, o ensino só seria gratuito para aqueles que tivessem bom aproveitamento e provassem falta de recursos próprios para garantir sua formação. Esses poderiam solicitar bolsas de estudo, principalmente para cursar os Ensinos Médio e Superior. A concessão de bolsas deveria ser priorizada em detrimento da gratuidade do ensino e, no caso do ensino superior, o valor concedido deveria ser posteriormente reembolsado.³⁷

O incentivo à pesquisa científica e tecnológica é citado sem a menção ao Ensino Superior: “O Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.”³⁸ (COSTA, 2002, p.64). Na Emenda Constitucional 01, de 17 de outubro de 1969, o Governo Federal fica autorizado a intervir nos Municípios caso esses não apliquem a parte da arrecadação de impostos que lhes compete na educação. Reforça-se a idéia da concessão de bolsas para o ensino superior e seu posterior reembolso: “O Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;”³⁹ (COSTA, 2002, p.73).⁴⁰ As empresas são citadas como obrigadas a assegurar o preparo de seu pessoal qualificado. (COSTA, 2002, p.74).

³⁶ Título IV, Art.168.

³⁷ Outros elementos presentes nesta Constituição são a participação de analfabetos como eleitores (todas as Constituições e Emendas até então proibiam suas inscrições), que continuaram inelegíveis; determinou-se a aposentadoria dos professores com salário integral, sendo 30 anos de efetivo exercício para os homens e 25 anos para as mulheres; houve o aumento do investimento financeiro na educação pelo aumento da porcentagem de impostos a ela destinados pelos Estados e Municípios e manteve-se o fornecimento gratuito do ensino médio e superior, com a ressalva da priorização da substituição do último por bolsas em instituições privadas. Em 1978, pela primeira vez é garantida a educação especial gratuita para os deficientes, entre outras medidas que visavam a “melhoria de sua condição social e econômica.” (COSTA, 2002, p.87). Na Emenda de 1983, redefine-se a porcentagem de participação dos impostos na educação pela União, Estados e Municípios.

³⁸ Título IV, Art.171, Parágrafo único.

³⁹ Título IV, Art.176, § 3º, IV.

⁴⁰ A elas é dada a possibilidade de não fornecimento de cursos primários, como era anteriormente, desde que o acesso a essa formação fosse facilitado pelo pagamento de um “salário-educação”. Porém elas. (COSTA, 2002, p.74).

Em 1986, é tomada uma decisão que trará impactos significativos para a formação superior anos mais tarde. O Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), criado pelo Ministro da Educação Marco Maciel, distingue universidades de pesquisa das universidades de ensino. (SAVIANI, 2000) ⁴¹

Em 1988, é redigida nova Constituição, válida até o presente momento. A educação está posta como um direito social ⁴² que, junto aos demais, deveria ter o acesso garantido pelo salário mínimo. Aparecem a creche e a pré-escola gratuitas como forma de assistência aos filhos dos trabalhadores. Ciência e educação são novamente citadas juntas, como competência do Estado em “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.” ⁴³ (COSTA, 2002, p.93).⁴⁴ A educação também aparece como assunto tratado nas matérias do desporto, da ciência e da tecnologia, da comunicação social, do meio ambiente, da família.⁴⁵ (COSTA, 2002, p.102-103) Na Constituição de

⁴¹ “De acordo com o Decreto 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.” (MEC)

⁴² No Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, reforça-se a necessidade de universalizar o ensino e eliminar o analfabetismo em dez anos, mesmo prazo dado às universidades públicas para descentralizar suas atividades e estender a cidades de maior densidade populacional o ensino superior. (Art. 60, Parágrafo único.)

⁴³ Título III, Capítulo II, Art. 23, V.

⁴⁴ O Título III, Capítulo II, Art. 23, XII aborda a política de educação para a segurança do trânsito. O Título III, Capítulo IV, Art. 30, VI define que os Municípios passam a ser responsáveis pela educação pré-escolar e de ensino fundamental, recebendo, para tanto, cooperação do Estado e da União. Mantêm-se: o incentivo ao magistério como alternativa para acúmulo de funções públicas (exceto no caso de médicos, que também poderiam acumular dois cargos técnicos); a isenção tributária para instituições de ensino e para impressão de jornais e livros (mas os professores já não são mais isentos de impostos diretos); aposentadoria de 30 anos para homens e 25 para mulheres que exercerem o magistério.

⁴⁵ Nesta Constituição, especificamente, a educação é matéria do título VIII, Capítulo III, Seção I. Além de apresentar grandes mudanças na compreensão do que deveria ser a função do ensino, a educação participa também de outras matérias: A principal destinação de recursos ao desporto deveria ser ao desporto educacional (Título VII, Capítulo III, Seção III, Art. 217, II). O estado deveria apoiar a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, inclusive com condições especiais de trabalho (Título VII, Capítulo IV, Art. 218, II, § 3º). A programação das emissoras de televisão e rádio deveriam dar preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas (Título VII, Capítulo V, Art. 221, I). A educação ambiental em todos os níveis de ensino aparece como forma de garantir a preservação do meio ambiente para as gerações presentes e futuras (Título VII, Capítulo VI, Art. 225, § 1º, VI). Quanto à matéria que trata da família, o Estado deve propiciar recursos educacionais e científicos

1988, os desafios postos à educação são: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País.⁴⁶

Não se fala mais na substituição do ensino médio e superior públicos por programas de bolsas. Ao contrário, o Estado torna-se obrigado a fornecer ensino médio e a estender a ele o caráter de obrigatoriedade (antes ao ensino primário). Reforça-se a gratuidade do ensino público e o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Fala-se, pela primeira vez em qualidade de ensino, gestão democrática, liberdade e valorização dos profissionais do ensino. Estabelece-se o ensino noturno, programas suplementares para os alunos do ensino fundamental, aumento da participação da União na destinação de impostos para a educação, e as bolsas passam a ser o último recurso para participação de alunos nos ensinos fundamental e médio, priorizando-se a expansão da rede de ensino público. (COSTA, 2002, p. 99-100).

É dada às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, e explicitada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.⁴⁷ Torna-se dever do Estado garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”⁴⁸ e abre-se a possibilidade de atividades universitárias de pesquisa e extensão receberem apoio financeiro do Poder Público.⁴⁹ (COSTA, 2002, p. 99-101).

Para Saviani (2000), essa autonomia dada às universidades na Constituição de 1988 contribuiu para a grande expansão das universidades particulares ocorrida no final desta década. Para ele, foi a nova LDB e a regulamentação para conseguir e manter o título de universidade que impediu que essas universidades ficassem “livres para fazer valer o seu arbítrio.” (p.10)

Segundo Cunha (2007),

para o planejamento familiar, dividindo com a família e com a sociedade o dever de garantir acesso à escola para crianças e adolescentes (Título VII, Capítulo VI, Art. 226, § 7º e Art. 227).

⁴⁶ Título VII, Capítulo III, Seção I, Art. 214, I a V.

⁴⁷ Título VII, Capítulo III, Seção I, Art. 207.

⁴⁸ Título VII, Capítulo III, Seção I, Art. 208, V.

⁴⁹ Título VII, Capítulo III, Seção I, Art. 213, II, § 2º.

A observação do panorama educacional brasileiro atual revela uma característica tão insólita quanto persistente em sua estrutura: no ensino superior, as universidades convivem com uma grande quantidade de instituições especializadas, credenciadas pelo governo federal para conferir diplomas nas mais diversas especialidades, em igualdade de condições com as instituições propriamente universitárias. (CUNHA, 2007, p.151)

Para parecer estar em consonância com a proposta de democratização do acesso ao ensino superior, com base na distinção feita em 1986 entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino para atender à nova LDB. A implicação desse decreto para o Ensino Superior foi estabelecer a distinção entre universidades e centros universitários⁵⁰. Com isso, abriu-se espaço para criação de “universidades de segunda classe”, sem comprometimento com o desenvolvimento de pesquisas, o que viabilizou a expansão da rede privada e serviu como roupagem de “democratização” de acesso ao ensino superior. (SAVIANI, 2000, p. 9).

Não foram poucas as críticas feitas a esse modelo de expansão do ensino superior através da iniciativa privada. Para Saviani (2000) “a expressão *centros universitários* foi a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal que afirma que as universidades *obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*” (p. 9) Contudo, este mesmo autor afirma que “o vetor principal dos cursos de graduação é a formação profissional e não a formação de pesquisadores”, e a “chamada *iniciação científica* nos cursos de graduação” serviria apenas para “familiarizar o aluno (o futuro profissional) com os processos e os procedimentos da investigação científica [...]” (p.14)

O principal contrassenso observado nessa trajetória refere-se, principalmente ao momento atual. Em todas as Constituições, até a de 1988, entendia-se que a demanda pelo ensino superior deveria ser suprida pela rede privada e que os interessados deveriam arcar com as despesas do curso. O Estado entraria com bolsas de estudos, a serem ressarcidas posteriormente. Contudo, até aquele momento, o principal mantenedor de cursos superiores era o próprio Estado. Com a Constituição de 1988,

⁵⁰ “São centros universitários instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar”. (Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, Art. 12).

entende-se que a formação superior não pode ser separada da pesquisa e da extensão e que o Estado deve ser o principal responsável por essa formação. Mas dá-se uma grande abertura para a instalação e propagação de instituições privadas, com fins lucrativos, que lidam com a educação como um negócio. E o Estado, por sua vez, facilita o acesso aos cursos particulares com programas de concessão de bolsas extremamente abrangente, que não ocorreu nos momentos em que esse ato era previsto pela Constituição.

Para Pinto (2004) esse modelo de expansão e os programas de financiamento que facilitam o acesso do aluno carente às instituições privadas, não resolveu o problema da demanda por atendimento, não contribuiu efetivamente para a inserção de públicos historicamente excluídos dessa formação, além de acarretar problemas quanto à mercantilização da educação e à qualidade do ensino oferecido. (PINTO, 2004, p.729).

Com relação ao financiamento e ao programa de bolsas, são dois os principais programas do Governo Federal que visam contribuir para o cumprimento da promessa de democratizar o acesso ao ensino superior: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e o Programa Universidade Para Todos – PROUNI.

“O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) é um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação.” (MEC) Trata-se de um programa de crédito educativo, que objetiva permitir a permanência do estudante no ensino superior, pelo financiamento de seus estudos. O modelo, que foi criado na Colômbia na década de 1940, é um programa de crédito rotativo no qual o valor concedido ao estudante deve ser devolvido após a conclusão do curso para possibilitar a concessão do benefício, posteriormente, a outros estudantes. (SANCHEZ e MESGRAVIS, 2005) No Brasil, foi implantado pelo Governo Federal na década de 1970, visando “acesso e a permanência do aluno no ensino superior, facilitando a dedicação plena aos estudos e substituindo, graças ao crédito de manutenção, o tempo durante o qual ele teria que trabalhar para sobreviver por dedicação aos estudos.”

(*Ibidem*, p. 32) Esse programa adequava-se à Constituição Federal de 1967 na qual deveria priorizar-se o regime de bolsas de estudo para o ensino superior.⁵¹

Os alunos atendidos pelo referido programa, que iniciou suas atividades na segunda metade da década de 1970, foram os profissionais que iriam ingressar o mercado de trabalho na década de 1980. Porém, essa década foi marcada por uma profunda crise econômica no país. Muitos desses profissionais não conseguiram emprego e ficaram inadimplentes. A inflação foi muito maior do que o previsto, superando muito a taxa de juros que ajustava o valor concedido pelo programa, desestimulando a participação de bancos comerciais, fazendo com que o MEC ficasse em dívida com a Caixa Econômica Federal. Além disso, “sua finalidade original de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais no terceiro grau terminou por resultar numa forma de manutenção de uma rede de ensino de má qualidade.” (*Ibidem*, p. 34)

O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior [...], oferece [...] isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. (MEC).

Contudo, CATANI, HEY e GILIOLI (2006) afirmam que o Programa, também,

Promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado. (CATANI, HEY e GILIOLI, 2006, p.126)

Os autores criticam o fato do Programa só garantir o acesso e não a permanência no ensino superior porque a Lei 9.870/99, Art. 5º, considera o estudante um consumidor. Assim, caso não pague a parte da mensalidade não coberta por sua bolsa, sua renovação de matrícula pode ser rejeitada. Como a maior parte das bolsas do Programa é parcial, muitas vezes os alunos não conseguem cumprir com sua parte.

⁵¹ Título IV, Art. 176, § 3, IV. “o poder público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará.

Pinto (2004) aponta problemas tanto no Fies quanto no ProUni e considera que não são alternativas que resolverão o problema de acesso à faculdade. Com relação ao Fies, o referido autor entende tratar-se de “subsídio ao setor privado”, e “uma transferência a fundo perdido”, devido ao grande número de inadimplentes, ao alto custo do financiamento (que oferece juros de empréstimo comum) e à expansão em que acontece.

Quanto ao ProUni, Pinto (2004) o considera “um caminho a mais para gerar fraudes e degradação do ensino”. Isso se daria principalmente ao baixo valor de repasse do Estado para a instituição, o qual não seria suficiente para garantir a qualidade dos cursos. Esse programa inibiria também os programas voluntários de concessão de bolsas já existentes (para preenchimento das vagas ociosas) e poderia provocar uma migração das bolsas nos cursos mais concorridos para os menos, justamente onde há maior participação das minorias. O autor ainda levanta diversas questões legais e tributárias que comprovariam a irregularidade do Programa quando implica em repasse de dinheiro público para instituições privadas com fins lucrativos. (p. 747-748)

Devido às inúmeras críticas a esses programas que, de acordo com os autores citados, beneficiam mais as instituições privadas de ensino, em 2003 o Governo Federal lançou o Reuni⁵², outro programa de democratização de acesso à graduação, dessa vez com a revitalização das universidades federais, até então excluídas desse processo. Este programa foi pensado em três etapas. Em 2009 o Reuni deveria estar nos segundo e terceiro ciclos, em que estava prevista a expansão e reestruturação da rede federal, inclusive com a expansão dos cursos noturnos, e com a inclusão de interfaces internacionais. (MEC) ⁵³

Como há muitas reivindicações dos estudantes pelo acesso às universidades federais, que só acontece através de exame vestibular muito concorrido e com um grau de dificuldade que poucos alunos das escolas públicas conseguem alcançar, outras alternativas estão sendo testadas: sistema de cotas (para negros, pardos e indígenas e

⁵² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em 15/09/2009.

⁵³ Não é objetivo desta pesquisa analisar o andamento do Reuni e a adequação do andamento ao previsto pelo projeto. Portanto, não é possível afirmar que essas etapas se concretizaram.

para alunos egressos de escolas públicas municipais e estaduais) e ingresso através do Enem.

A partir dos dados abordados, pode-se afirmar que aumenta com o passar dos anos o número de pessoas com cursos universitários de graduação concluídos. A tendência do momento é aumentar a demanda pela pós-graduação, a exemplo do que aconteceu na década de 1960 com relação ao ensino superior. Houve um aumento de pessoas com o Ensino Médio (ou Secundário) concluído que aumentou a demanda pelo curso superior. Como aumentou o número de pessoas com curso superior concluído, deve aumentar a demanda pela pós-graduação. Um indício desse movimento é a expansão de oferta de crédito em programa de bolsas a juros bancários comuns, (antes concedido apenas para a graduação pelo FIES), estendido para a pós-graduação *lato sensu*.⁵⁴ Assim, prevê-se também uma necessidade de aumento das vagas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* devido ao aumento do público (graduados e pós-graduados em *lato sensu*) e da necessidade de diferenciação dos demais profissionais.

Por parte do Governo, a necessidade de expansão da pós-graduação, especialmente na modalidade *stricto sensu* está refletida no Reuni, na proposta de modificação dos critérios para credenciamento e avaliação dos cursos de mestrado profissional⁵⁵ Além disso, o Plano Nacional de Pós-Graduação tem como meta, até 2010, a formação 16 mil doutores por ano no Brasil (hoje formam-se cerca de 10 mil alunos).⁵⁶

⁵⁴ No sítio do próprio Cefet MG, em 11/05/2006 foi publicada notícia de que a Caixa Econômica Federal abraça linha de crédito para financiamento de pós-graduação *lato sensu*. Entre os argumentos apresentados está beneficiar estudantes que precisam “realizar o curso desejado para aprimorar os seus conhecimentos e aumentar a sua competitividade no mercado, além de atender também, o segmento dos recém-formados que ainda não tem condições para pagar uma especialização.” A taxa de juros estava em 2,35% a.m..

⁵⁵ Até 2007, dos 84.358 estudantes de mestrado, 7.638 estavam matriculados em mestrados profissionais, ou seja, menos de 10%. Disponível em <http://www.anj.org.br>. Acesso em 15/09/2009.

⁵⁶ Disponível em <http://www.anj.org.br>. Acesso em 15/09/2009.

7 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

7.1 Breve histórico

A matéria-prima dos cursos de pós-graduação são os profissionais que já concluíram um curso de graduação e, por motivos que serão investigados neste trabalho, optam pela continuidade de estudo em um nível posterior – pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*. As primeiras universidades foram oficialmente criadas na década de 1930. Os cursos de pós-graduação somente na década de 1960. De lá pra cá houve uma enorme expansão dos cursos de graduação, tanto na variedade (com a criação de cursos sequenciais, tecnológicos e com as experiências de Universidade Aberta), quanto no acesso (facilitado pela EAD) ⁵⁷ e, conseqüentemente no número de vagas. Essa expansão, mais recentemente, deve-se, principalmente, a políticas governamentais que visam recuperar o atraso que o Brasil apresenta em comparação a outros países (inclusive da América do Sul), garantindo que, até 2011, pelo menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estejam cursando uma graduação. (MEC).

Assim, faz-se necessário apresentar as modificações que ocorreram e estão em curso na formação superior para compreender a situação atual dos cursos de mestrado e suas perspectivas. Quem era, quem é e quem será o aluno de pós-graduação nos próximos anos? O presente capítulo tem como objetivo apresentar brevemente como se deu o acesso à pós-graduação no Brasil desde a década de 1930 até o início deste século, e como esse acesso está sendo tratado neste momento histórico.

Os cursos de pós-graduação foram oficializados no Brasil em 1965⁵⁸, através do parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CNE) ⁵⁹, com o objetivo de “completar a

⁵⁷ Segundo Pinto (2004) entre 2000 e 2002 houve um aumento na oferta de vagas em cursos superiores à distância de 24 vezes, inicialmente predominando nas instituições públicas, mas já com expectativa do aumento na participação privada. (p.741)

⁵⁸ A origem dos cursos de pós-graduação em documentos oficiais é mais antiga. A Lei 4.024 de 1961, no Capítulo I, Art. 69, Parágrafo único, b), menciona os cursos de pós-graduação. Contudo, não os regulamenta. A expressão “pós-graduação” é mencionada apenas essa vez no documento: “Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: (...) b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;”

formação do pesquisador” e treinar “especialista altamente qualificado”, visto o “extraordinário progresso do saber” face às limitações dos cursos de graduação em “proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras” (Parecer 977/65).

Os cursos de pós-graduação são todos aqueles oferecidos para quem já completou a graduação. Podem ser *lato sensu* ou *stricto sensu*. O *lato sensu* disponibiliza uma formação mais ampla (lato) dentro de uma determinada área do conhecimento. Contempla o aperfeiçoamento e a especialização. Já o *stricto sensu* visa à formação de mestres e doutores. Nessa modalidade há um investimento maior do aluno com a pesquisa. O objetivo desses cursos é a formação de cientistas e docentes sendo o mestrado a formação inicial de pesquisadores. Para o Ministério da Educação (MEC) assim se diferenciam a pós-graduação lato e *stricto sensu*:

As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA - Master Business. Com duração mínima de 360 horas e ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma, ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino - art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma.⁶⁰

Saviani (2000) chama atenção para a semântica, a forma que são referidos lato e *stricto sensu*: no primeiro utiliza-se a palavra “curso” e o segundo “programa”⁶¹. Segundo o autor, essa diferença consiste na destinação de cada qual. O *lato sensu* é um prolongamento da graduação e é oferecido como extensão, especialização ou aperfeiçoamento, cujo elemento central é o ensino – a pesquisa é uma mediação. Já o *stricto sensu*, ou “pós-graduação propriamente dita” (p. 2), distingue-se da graduação

⁵⁹ O CFE foi extinto em 24 de novembro de 1995, pela Lei 9.131/95, a qual criou o Conselho Nacional de Educação (CNE). (www.planalto.gov.br)

⁶⁰ Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&catid=127:educacao-superior> Acesso em 08/07/2009.

⁶¹ Segundo Kuenzer e Moraes (2005), a palavra “Programa” passa a ser utilizada a partir do final da década de 1990, quando desloca-se a centralidade da pós-graduação da docência para a pesquisa.

por ter um objetivo próprio: formação acadêmica de pesquisadores.⁶² Nele, o elemento central é a pesquisa e o ensino é um meio para auxiliar seu desenvolvimento. (p. 2).

Até 1995, os mestrados regulamentados eram essencialmente acadêmicos, voltados especialmente para a formação de docentes e pesquisadores. Diante dos questionamentos que vinham sendo feitos, desde a década anterior, sobre a necessidade de formação profissional não acadêmica, foi oficializada a modalidade de mestrado profissionalizante.⁶³ Os cursos de mestrado profissional são voltados para pessoas que buscam alta qualificação para atuação no mercado e não na academia. Têm como objetivo “o aprofundamento da formação científica e profissional” para “a ampliação da experiência prática dos egressos de cursos de graduação, capacitando-os a aplicar conhecimentos, tecnologias e resultados científicos à solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional.”⁶⁴

Em 2009, a Portaria Normativa nº 7 altera avaliação dos cursos de mestrado profissional. Segundo a Capes⁶⁵, tratam-se de “cursos com [...] ênfase em princípios como o de aplicabilidade técnica e flexibilidade operacional” que visam “à exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício de inovação, com a valorização da experiência profissional”, e têm como objetivo

Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos [...], transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos para o desenvolvimento nacional, regional ou local [...] contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (Assessoria de Imprensa da Capes, 23/06/2009).

Essa é a posição adotada por Saviani (2000), que defende a necessidade da dissertação como instrumento de apresentação da realização de um trabalho de pesquisa. O autor argumenta a partir da forma como se constituiu a pós-graduação brasileira, com influências não só americanas, mas também francesas, em que a discussão teórica

⁶² Este artigo foi escrito em 2000. Os mestrados profissionalizantes foram regulamentados no ano anterior. Portanto, inferimos que o autor, neste trabalho, considera apenas o mestrado acadêmico.

⁶³ Portaria nº 80 de 11/01/99.

⁶⁴ Disponível em

https://www.defesa.gov.br/espaco_academico/biblioteca_virtual/notas/informacoes_tecnicas/IT-03-2006.pdf. Acesso em 08/07/2009.

⁶⁵ Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

assume lugar central dessa formação, garantindo autonomia intelectual. Para ele, no Brasil, equivale ao mestrado profissional existente no modelo americano a pós-graduação *lato sensu*, que tem como características: redução do tempo; dispensa da dissertação; dispensa da pesquisa. Este último levaria à descaracterização do curso como *stricto sensu*, visto que o objetivo tanto do mestrado quanto do doutorado é a pesquisa.

Contudo, esses cursos podem, por vezes, ser considerados de qualidade inferior ao mestrado acadêmico, aproximando-se do *lato sensu*. A respeito deste “preconceito” sofrido pelo mestrado profissionalizante, JANINE RIBEIRO (2006) esclarece:

Todos os mestrados avaliados pela Capes, sejam eles acadêmicos ou profissionais, compartilham duas características principais pelo menos: primeira, eles passam por um crivo de rigor que atesta sua qualidade; segunda [...], eles promovem uma mudança no perfil do aluno, um salto qualitativo em sua formação. (JANINE RIBEIRO, 2006, p.314)

Já o *lato sensu*, para o autor supracitado, “pode ser considerado como uma atualização, uma especialização, em suma, como um conhecimento que se agrega” (p.314), sem, contudo, se preocupar com a melhora qualitativa do profissional. Enquanto essa formação informa, o *stricto sensu* forma profissionais – “do ponto de vista [...] do sujeito e de sua formação” (JANINE RIBEIRO, 2006p. 314). Por isso o mestrado profissional não pode ser entendido como uma “titulação menor” (JANINE RIBEIRO, 2006, p. 314). Em defesa do mestrado profissional, Santos (2003) afirma que esses são tão rigorosos que podem ser comparados a doutorados oferecidos nos EUA e Europa.

Como aconteceu com as universidades de maneira geral, somente na década de 1930 é que a pós-graduação é proposta no Brasil. Contudo, somente na década seguinte o termo “pós-graduação” é utilizado em documentos oficiais. E na década de 1950 começam os movimentos de formação de pessoal nessa modalidade, através de parcerias com universidades estrangeiras. (SANTOS, 2003) Os primeiros estudos pós-graduados que aconteceram aqui foram realizados por professores estrangeiros – em missões acadêmicas ou fugitivos da II Guerra Mundial. (KUENZER e MORAES, 2005). Os primeiros cursos de pós-graduação brasileiros foram criados a partir do Parecer 977/65. Destaca-se a criação do primeiro curso de mestrado em educação, em 1965, na PUC-RJ.

No início da década de 1970, acontece maior expansão dos cursos de mestrado, especialmente nas Pontifícias Universidades Católicas e nas Universidades Federais. Em 1976, acontece a implantação de curso de Doutorado (SAVIANI, 2000). Essa expansão provocou questionamentos sobre a qualidade dos cursos oferecidos e criou a demanda por um instrumento que garantisse bons cursos. É nesta década que a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, criada na década de 1950, inicia o acompanhamento das instituições e cursos de pós-graduação.

Até o início da década de 1980, os cursos de mestrado expandem-se em todo o país. Durante essa década há uma estagnação tanto na criação de mestrados como doutorados. (SAVIANI, 2000). É importante recordar que, nessa década, o país passou por forte recessão, crise no emprego e disparada da inflação, acompanhando a crise econômica iniciada nos EUA e Europa na década anterior. Nos anos 80, a preocupação do novo governo era garantir o desenvolvimento científico e tecnológico necessário para que o país atingisse sua autonomia e, conseqüentemente, sua independência econômica. Os esforços da pós-graduação, então, estavam na formação de cientistas e pesquisadores. Contudo, a tradição de formação para a docência permanecia. (KUENZER e MORAES, 2005).

Na década de 1990, para forçar o desenvolvimento de pesquisas, o Estado muda a forma de avaliação dos cursos (pela CAPES), tirando a centralidade da docência e focando na pesquisa. (KUENZER e MORAES, 2005). Kuenzer e Moraes (2005) indicam as principais mudanças:

Introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado. (p.1347)

Em 2000, o estado da pós-graduação (em todos os níveis) no Brasil era de expansão. Havia 32 programas de *stricto sensu* em funcionamento, dos quais 21 ofereciam também doutorados. Eram tendências convênios de universidades particulares com

universidades estrangeiras e o ensino a distância. (SAVIANI, 2000) Para Saviani (2000), colaboraram para a expansão dos cursos de mestrado e doutorado em universidades particulares “o acirramento da concorrência e a busca de uma imagem favorável no mercado de serviços.” (SAVIANI, 2000, p.10). Segundo Kuenzer e Moraes (2005), “[...] a pós-graduação brasileira expandiu-se e afirmou-se alcançando altos padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional.” (p.1342) Segundo dados do MEC, cresce o número de pós-graduandos no Brasil.⁶⁶

7.2 O retrato da pós-graduação no Brasil

Primeiramente é preciso ponderar que a “vocação” dos programas de ensino superior no Brasil sempre esteve atrelada às determinações do Estado, de acordo com as necessidades percebidas por ele para cumprir com determinados desafios. A forma como se estruturou a pós-graduação no Brasil foi consequência de escolhas feitas pelo Estado ou por seus representantes, tanto na redação de documentos oficiais e leis, como nas parcerias firmadas com instituições instaladas dentro ou fora do país.

Saviani (2000) afirma que “se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência européia, particularmente da Europa continental.” (p.11). Para Lüdke (2005) o modelo de pós-graduação existente hoje no Brasil é um hibridismo do modelo americano com o modelo francês, porém carregado de características próprias da cultura brasileira, expressa, por exemplo, nas relações mais pessoais que se estabelecem entre orientadores e alunos, bastante distante da formalidade estrangeira. Dessa mistura dos dois modelos, surgiram programas que têm compromisso com o

⁶⁶ “Em 1996, existiam 67.820 alunos da pós-graduação no país (45.622 de mestrado e 22.198 de doutorado). Já em 2003 eram 112.237 estudantes de pós-graduação (66.959 de mestrado acadêmico, 5.065 de mestrado profissional e 40.213 de doutorado). Nos últimos oito anos, o número de cursos de pós-graduação aprovados pela Capes tem crescido em média 9% ao ano. As áreas com maior número de alunos são ciências humanas e engenharias, ciências da computação e ciências da saúde. A região Sudeste concentra o maior número de pós-graduandos: 31.274 no doutorado; 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. Na região Norte há 228 doutorandos e 1.507 mestrandos. São Paulo tem mais da metade dos futuros doutores, 21.161 dos 41.964 alunos da área. Dos 76.323 alunos de mestrado acadêmico, 27.716 estão em São Paulo; 10.721 no Rio de Janeiro; 61 em Rondônia; oito, no Tocantins; e quatro no Acre.” Fonte: Notícias – 22/02/2009 *Número de pós-graduandos cresce no país* (MEC).

desenvolvimento científico e tecnológico, sem, contudo, abandonar a formação de docentes, em especial para cursos de graduação, que ainda se expandem no país.

Segundo Kuenzer e Moraes (2005) a carência de recursos humanos necessários para promover o desenvolvimento e o *milagre econômico* almejado pelos militares⁶⁷ contribuiu para a expansão da pós-graduação naquele período. “Este fato pode ser constatado pela indução financeira e pela normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico efetivados pelo regime nesse campo [...]”.(p.1344).

O modelo de pós-graduação em que se baseou o relator do parecer 977/65, foi o modelo norte-americano, com ênfase na preparação de docentes para o ensino superior. (LÜDKE, 2005, SANTOS, 2003, SAVIANI, 2000).⁶⁸ Houve também influência do modelo francês na forma como os programas de pós-graduação brasileiros se estruturam atualmente. Essa combinação dos dois modelos resultou em um programa de pós-graduação com características próprias, mas de grande qualidade, compatível com os que são ministrados nos países que lhe serviram de modelo. (LÜDKE, 2005)⁶⁹.

O “Parecer Sucupira”⁷⁰, tomando como exemplo o modelo de pós-graduação adotado no Estados Unidos, buscou atribuir funções aos cursos que ora se formalizavam sem que, com isso, fosse diminuída a importância da graduação ou houvesse alteração no campo de atuação dos graduados. Uma função atribuída à pós-graduação, explícita neste documento, é a formação de docentes, que até hoje está presente e caracteriza os programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes. (LÜDKE, 2005)

⁶⁷ “O regime militar, como se sabe, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o “Brasil grande”. Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações.” (KUENZER e MORAES, 2005, p.1344)

⁶⁸ “A pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas).” (SANTOS, 2003, p.630). Embora no ato da criação dos cursos de pós-graduação o mestrado não fosse um pré-requisito para o doutorado, o modelo existente hoje é “marcadamente seqüencial” (KUENZER e MORAES, 2005, p.1343).

⁶⁹ “Hoje já atingimos um ponto de maturidade capaz de assegurar uma produção teórica própria, comparável à que é desenvolvida em outros países com maior tradição na área educacional, e que deveria ocupar o espaço que lhe é devido.” (LÜDKE, 2005, p.123)

⁷⁰ Como é conhecido o Parecer 977 de 1965, redigido por Newton Sucupira.

Com base na própria experiência (por ter sido aluna de pós-graduação tanto na França como nos Estados Unidos) e no relato de amigos e colegas, Lüdke (2005) diferencia os cursos de pós-graduação americanos e franceses: Na França, à época da criação dos cursos de pós-graduação no Brasil, não havia especificamente cursos de mestrado (hoje há uma equivalência) que fosse requerido para ingresso no doutorado. O candidato era aprovado por um orientador cujos interesses de pesquisa fossem compatíveis. “não havia prescrição de disciplinas a serem cursadas ou de créditos a serem cumpridos (...). Havia, por certo, uma oferta de disciplinas, asseguradas por grandes professores (...)”. (LÜDKE, 2005, p.120). Os trabalhos de pesquisa eram desenvolvidos individualmente, tanto pelos orientadores quanto pelos orientandos, com seus próprios recursos. Os alunos raramente encontravam seus orientadores e o trabalho era centrado na tese, que deveria ter uma profunda discussão teórica.

Nos Estados Unidos, havia disciplinas obrigatórias, créditos a serem cumpridos e diversos exames. Os doutorandos normalmente envolviam-se com as pesquisas de seus orientadores. O *campus* era o ambiente em que essa interação acontecia. Alunos e professores passavam a maior parte do tempo lá, visto ser o lugar em que se instalavam as moradias dos alunos e os escritórios (*offices*) onde os professores ficavam entre uma atividade acadêmica e outra. Viviam, portanto, uma “intensa interação”, uns dando suporte (inclusive material) aos outros. Embora o tratamento teórico dos trabalhos não fosse desconsiderado, a ênfase estava nos procedimentos metodológicos. (LÜDKE, 2005, p.120-121)

Exigia-se e cobrava-se, nos vários exames pelos quais o estudante de doutorado deveria passar, uma atenção especial aos passos da pesquisa, à escolha da amostra e dos instrumentos, à coleta de dados e sua análise (em geral usando recursos estatísticos), mas a atenção dedicada ao tratamento das questões teóricas ligadas ao problema em estudo era relativamente menor. Um mapeamento dos trabalhos mais importantes ligados ao problema, para situá-lo no cenário da literatura pertinente, com a indispensável articulação e elaboração pelo estudante das idéias centrais de seus autores, era considerado suficiente para a aprovação da tese. (LÜDKE, 2005, p.121)

Segundo Saviani (2000), “enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência européia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.” (p.13). O autor explica que isso se deve à predileção dos EUA pela Pedagogia Nova para a escolarização das crianças, sendo a graduação o espaço de aquisição de conhecimentos sistematizados, enquanto na Europa o modelo de

educação é o tradicional, o que faz com que o aluno já chegue à universidade com autonomia para realizar suas pesquisas.

Lüdke (2005) observa uma peculiaridade da pós-graduação brasileira, presente desde a década de 1970, quando foram realizadas as primeiras dissertações e teses: embora os alunos tivessem que cursar disciplinas obrigatórias, cumprir vários créditos e passar por vários exames, como no modelo americano, as dissertações tendiam mais à discussão teórica, como acontecia no modelo francês, em detrimento da investigação empírica priorizada no primeiro modelo.

Da influência do modelo francês, os cursos de mestrado no Brasil, em sua origem, tomavam o mestrando como suficientemente autônomo e capaz de conduzir sua pesquisa. Os primeiros alunos de mestrado eram, em geral, professores universitários com experiência suficiente para fazê-lo. Segundo Lüdke (2005), havia uma demanda reprimida por cursos de pós-graduação e os alunos possuíam “capital”⁷¹ acumulado em longa experiência docente.

Contudo, ao ingressarem no mestrado alunos recém formados na graduação, o tempo para a conclusão da pós-graduação tornou-se muito longo, já que estes não tinham necessariamente experiência na condução de pesquisas e necessitavam despender muita energia na construção do seu objeto.⁷² (SAVIANI, 2000).

No Brasil, as influências desses dois modelos [...], o francês e o norte-americano, foram sendo assimiladas ao lado de outras influências. E, com base em nossas necessidades e em nossos recursos, foi-se constituindo um sistema novo, próprio, com características originais, embora mostrando marcas daquelas influências. (LÜDKE, 2005, p.121)

⁷¹ Da teoria do Campo de Bourdieu. Entendemos capital intelectual.

⁷² “... viu-se que a implantação da pós-graduação se deu a partir do mestrado. (...) Este é um dos fatores explicativos do longo tempo destinado à realização do mestrado ligado à expectativa de que os alunos deveriam produzir um trabalho de fôlego, na prática equivalente a uma tese de doutorado. (...) foi se constatando em escala cada vez mais generalizada que, enquanto o orientador esperava que o próprio aluno escolhesse de modo autônomo o tema de sua dissertação, formulasse o problema, definisse o enfoque teórico, delimitasse o objeto e estabelecesse a metodologia e respectivos procedimentos de análise, o mestrando se sentia sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a essas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais descontraídas leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, mas após muito dispêndio de energia e de tempo, o objeto de estudo que daria origem à sua dissertação de mestrado.” (SAVIANI, 2000, p.13)

Para Saviani (2000) a riqueza dos programas de pós-graduação do Brasil advém “da fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em se garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência européia.” (p.14).

Ora, equacionando-se adequadamente a questão do tempo pela via de uma consistente organização dos estudos que articulasse as duas etapas de formação do pesquisador, a de iniciação (mestrado) e a de consolidação (doutorado), seria possível preservar e, mesmo, aprofundar e fortalecer a rica experiência da pós-graduação brasileira que, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência européia, acabou por produzir um modelo novo, de certo superior àqueles que lhe deram origem. (SAVIANI, 2000, p. 17)

Portanto, no que diz respeito à formalidade, desde a constituição do documento que cria oficialmente os cursos de pós-graduação, à estrutura dos programas existentes hoje, o modelo é americano: com a existência de disciplinas obrigatórias, número de créditos a serem cumpridos, exames de avaliação e para ingresso de novos alunos, existência de linhas e grupos de pesquisa. Contudo, no que diz respeito à identidade das pesquisas realizadas no Brasil, há uma predileção pelas abordagens teóricas, tal como no modelo francês, em detrimento das investigações empíricas, mais comuns nos Estados Unidos.⁷³

Lüdke (2005) destaca a abertura que os professores brasileiros têm a diferentes correntes de pensamento e da utilização de bibliografias em outros idiomas, o que não é habitual nem na França nem nos EUA. Como consequência dessa abertura foi possível, por exemplo, a realização de pesquisas qualitativas no Brasil bem antes delas acontecerem nos EUA.

Outro aspecto, menos formal (como a estrutura dos programas, a distribuição de créditos ou a predileção por uma determinada forma de pesquisa), relevante para a caracterização da pós-graduação brasileira está nas dificuldades que se apresentam e a criatividade e perseverança com que foram tratadas. As condições precárias e os poucos recursos disponíveis são aspectos relevantes da história da pós-graduação no Brasil, que fizeram com que Saviani (2000) utilizasse o termo “heróico” para caracterizar tal período.

⁷³ O fato dos programas estarem estruturados de acordo com o modelo americano mas a forma de avaliação e o tipo de produção se aproximarem mais do modelo francês, para Santos (2003) implica em uma contradição.

Chamo a esta fase de período heróico porque foi necessário criar as condições praticamente a partir do nada. Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país, a pós-graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infra-estrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no portamalas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar (foi o que fiz quando participei da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba em 1972). (SAVIANI, 2000, p. 5).

Mas as soluções encontradas pelos professores para lidarem com as dificuldades estruturais e materiais delinearão traços na personalidade da pós-graduação brasileira.

Assim como Saviani, Lüdke participou desse momento da implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil e percebe na forma como esses professores enfrentaram as adversidades algo que acabou por se constituir uma forma própria de relacionamento entre mestres e pupilos que podem ser consideradas vantajosas em comparação com as formas francesa e americana. Em comparação com a França, há vantagem na orientação pela acolhida dos professores em relação aos alunos pela forma como se disponibilizam e pela facilidade de contato pessoal. Em relação aos americanos a autora destaca a capacidade que o brasileiro tem de trabalhar em condições bem distantes das ideais.⁷⁴

É possível afirmar que, até a década de 1990, a vocação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil era a formação de docentes para o ensino superior – tanto para a graduação quanto para a pós-graduação. Contudo, a mudança nos critérios de avaliação dos cursos pela CAPES deslocou a centralidade dos programas da docência para a pesquisa para provocar o surgimento de uma nova vocação: a pesquisa científica e tecnológica capaz de promover o desenvolvimento, inclusive econômico, do país. (KUENZER e MORAES, 2005)

⁷⁴ “(...) fomos extraindo de nossas fontes pessoais recursos para enfrentar as precárias condições de trabalho (...). No que diz respeito à orientação, por exemplo, acho que conseguimos desenvolver um trabalho que ultrapassa, por vezes, limites extremos, graças, em muitos casos, à nossa disponibilidade e também à nossa facilidade de contato pessoal. Chamo a atenção para esse aspecto, pois, no caso francês, a comparação nos favorece, por essa facilidade de acolhida e de contato que nos caracteriza e faz com que nos aproximemos de nossos orientandos. E, no caso norte-americano, é a nossa disponibilidade para o trabalho em condições longe das ideais que nos estimula a buscar ajuda para nossos estudantes, seja em termos de bibliografia, seja mesmo em questões pessoais, atendendo-os em nossas próprias casas, em fins de semana, ou em longos telefonemas, quando estão em suas cidades de origem.” (LÜDKE, 2005, p. 123)

7.3 A pós-graduação e a formação do docente do ensino superior

A profissionalização dos docentes no Brasil ocorreu entre as décadas de 1930 e 1950 do século XIX, a partir da intervenção do Estado na institucionalização da escola. Os primeiros docentes a se tornarem funcionários eram aqueles que já atuavam para a iniciativa privada e para a Igreja. As escolas normais surgem a partir de 1834, conforme já apresentado, num período de instabilidade política e tensões entre os grupos que representavam diversos interesses econômicos, moldadas pelos modelos europeus, marcados pelo iluminismo e pelo positivismo (VILLELA, 2007)⁷⁵. As escolas normais “(...) se encarregariam de definir os *saberes* e as formas de *fazer* dos futuros professores.” (*Ibidem*, p.131).

Segundo Kuenzer e Moraes (2005) “A pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica.” (p.1342)

Segundo Saviani (2000), na década de 1930, quando são oficialmente criadas as primeiras universidades do Brasil⁷⁶, acontece uma forma de “formação em serviço” dos professores universitários, que acontecia nas próprias universidades, da seguinte maneira:

Os cursos oferecidos se situavam no nível de graduação e a formação de pesquisadores e dos professores da própria universidade se dava por um processo espontâneo, geralmente através da agregação, pelo catedrático ou pelo responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém formado que havia se destacado nos estudos realizados e que era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático. (SAVIANI, 2000, p. 4)

A partir dessa formação inicial, esses professores podiam conseguir bolsas de estudos para cursar a pós-graduação (especialmente o doutorado) no exterior. Algumas universidades trouxeram professores de universidades européias e americanas para

⁷⁵ “Elegendo as nações européias como o modelo mais aperfeiçoado, entendiam [os dirigentes que assumem o poder nas várias províncias no período regencial] que a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas.” (VILLELA, 2007 p. 103).

⁷⁶ Salvo a Universidade do Rio de Janeiro.

formação acadêmica e científica de seus docentes. (SAVIANI, 2000). Embora a formalização dos cursos de pós-graduação só fosse ocorrer cerca de 30 anos depois, essa mistura de “importação” de catedráticos americanos e europeus aliada à “exportação” de alunos para esses países, acabou resultando no hibridismo da pós-graduação brasileira a que se refere Lüdke (2005) – sendo ela própria formada nos EUA e França.⁷⁷

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora não sendo o ideal, também fizeram (e fazem) parte da formação de docentes, tanto nas universidades como nos ensinos básico, médio e profissional.⁷⁸ A partir da década de 1970 acontece uma expansão dos cursos de mestrado, sendo o primeiro doutorado implantado no Brasil na segunda metade daquela década. O aumento das vagas em cursos de mestrado no Brasil permitiu maior qualificação de docentes para o ensino superior. Também contribuiu para a melhoria da qualificação dos docentes a implantação pela CAPES do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), em 1976, o qual concedia bolsas de estudos e mantinha o pagamento do salário integral dos professores universitários lhes permitindo dedicar-se exclusivamente aos cursos de *stricto sensu*, que já podiam ser cursados no país. (SAVIANI, 2000)

Esse programa foi importante duplamente: de um lado porque fornecia regularmente um contingente de alunos dispondo de condições bastante favoráveis para realizar a pós-graduação; de outro lado, porque se constituiu num mecanismo de formação de quadros de professores-pesquisadores que iriam consolidar ou permitir a instalação de novos programas de pós-graduação nas instituições a que estavam contratualmente vinculados. (SAVIANI, 2000, p. 7)

Os primeiros alunos dos cursos de mestrado e doutorado criados no Brasil na década de 1960 foram professores, especialmente universitários, que já haviam acumulado bastante experiência, com reflexões bastante amadurecidas.⁷⁹

⁷⁷ Essa autora não analisa os fatores que contribuíram para esse hibridismo, mas enfatiza que dele surgiu uma forma tipicamente brasileira de estruturar os programas de pós-graduação que, além de misturar características americanas com francesas, acrescenta elementos da cultura do brasileiro, especialmente na forma como se relacionam orientador e orientando.

⁷⁸ O Cefet MG é um exemplo disso. Os cursos de *lato sensu* nessa instituição foram criados na década de 1980 pela necessidade de aperfeiçoamento do próprio quadro de docentes, expandindo-se para o público em geral na década seguinte.

⁷⁹ “Tínhamos, naquela época inicial, tanto dos programas de mestrado, como depois dos de doutorado, uma demanda reprimida muito bem qualificada, como costumávamos comentar então. Ela era composta por professores que vinham há muito acumulando sua experiência no magistério do ensino superior e amadurecendo suas reflexões e análises sobre problemas da educação. Assim, vinham eles fazer o

Kuenzer e Moraes (2005) destacam o papel da CAPES no processo de expansão e institucionalização da pós-graduação, especialmente pelo fornecimento de bolsas de estudo. Na década de 1970 o desafio da pós-graduação era formar pesquisadores, docentes e profissionais para atender a demanda reprimida, especialmente no ensino superior. Para tanto, a pós-graduação foi integrada ao sistema universitário e a centralidade da pós-graduação estava na formação de docentes.

Na Constituição de 1988, conforme já apresentado, ensino, pesquisa e extensão são considerados indissociáveis e sendo de responsabilidade das universidades. Portanto, além da formação de docentes para o ensino, haveria que se desenvolver também a formação científica.

O V PNPG trouxe novas referências, que indicam uma tendência em preparar profissionais para o mercado e não mais para a carreira docente. São aspectos relevantes tratados neste documento: diversificação e flexibilização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para sua disseminação por todo o país; vinculação de diretrizes estratégicas a interesses mercantis (que se traduz em formar profissionais para o mercado); aumentar a qualificação de professores dos ensinos fundamental, médio e técnico através do *stricto sensu* (especialmente o mestrado); formar quadros para o setor empresarial, que já indicava um aumento da abertura para mestrados profissionalizantes. (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1351)

Contudo, a formação científica exige do aluno mais do que a escola pode proporcionar. Trata-se de um exercício do pensamento de forma crítica, e constante, em que a única certeza é a da transitoriedade das verdades.

mestrado, ou o doutorado, com esse acúmulo, ou esse “capital”, como diria Bourdieu, investido então num esforço de qualificação formal, através do curso, que desembocaria no título de mestre ou de doutor.” (LÜDKE, 2005, p. 122)

7.4 O mestrado e a formação de profissionais para o mercado de trabalho

A pós-graduação, desde a sua criação previa o mestrado enquanto formação final para o profissional que ingressaria no mercado de trabalho e como formação científica inicial. Criado em 1995⁸⁰, o mestrado profissional se mostra a modalidade mais adequada ao primeiro caso. Porém, desde sua implantação, a maioria dos cursos de mestrado profissional tem sido oferecida pela rede privada.⁸¹ Com a publicação da Portaria Normativa Nº 7, de 23 de junho de 2009, espera-se que mais instituições federais (especialmente os Institutos Federais, antigos Cefet) ofereçam essa formação no *stricto sensu*.⁸²

Diferentemente do mestrado acadêmico que forma pesquisadores e docentes, o mestrado profissional forma profissionais para atuarem no mercado de trabalho. “O que diferencia os dois tipos de mestrado são o perfil dos candidatos e o foco de atuação.” (MEC) O objetivo de incentivar a criação de mestrados profissionalizantes é transferir o conhecimento científico mais rapidamente para a sociedade. Diversos setores da sociedade ganham com essa transferência, desde o empresariado, pela elevação da produtividade até a população atendida por organizações não governamentais.⁸³

A Portaria Normativa Nº 7 definiu os critérios para avaliação dos cursos de mestrado profissionalizantes, considerando “[...] a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido [...]” a partir da “[...] relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo

⁸⁰ “Em 1995, no documento intitulado *Capes: Metas da Atual Gestão* destacou-se a necessidade da flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu*., em particular o nível de mestrado. Foi criada uma comissão composta por diferentes pesquisadores de várias universidades do País para analisar os cursos capazes de atender às demandas oriundas do mercado não-acadêmico. Essa comissão produziu o documento “Mestrado no Brasil — A Situação e Uma Nova que deu origem a uma proposta da Diretoria Colegiada ao Conselho Superior da Agência intitulada “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado - 1995”. Essa proposta foi aprovada pelo Conselho Superior da Capes em 14/09/95 e resultou na Resolução nº 1/95, publicada por meio da Portaria nº 47 de 17/10/95” (MEC)

⁸¹ Dos vinte e cinco programas de mestrado recomendados pelo MEC nos Institutos Federais, apenas seis são programas de mestrado profissional.

⁸² Conforme entrevista publicada pelo MEC, em 06 de junho de 2009.

⁸³ Notícia publicada pelo MEC, em 22/02/2009 - *Capes apóia criação de novos cursos de mestrado profissional*.

[...].” São necessidades de atendimento que podem ser supridas pelo mestrado profissional (e que, de certa forma, o justificam):

“[...] estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; [...] identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; “[...] particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; [...] áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do País; [...] capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; [...]”.

Segundo Barros, Valentim e Melo (2005) são características próprias dos cursos de mestrado profissionalizantes a flexibilidade que proporciona diversos formatos de funcionamento, ser voltado para a prática profissional incorporada do *método científico* e ter o corpo discente formado fora da academia, tendo como destino a “[...] gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a proposição de novas tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos.” (p.131).

Dentre as diversas características do mestrado profissional, algumas trazem mais implicações à implantação dessa modalidade nas universidades públicas: o quadro docente, o financiamento e o reconhecimento do título para fins acadêmicos. O quadro docente do mestrado profissional é um problema porque, atualmente o doutorado é um pré-requisito nos processos seletivos de professores nas IES públicas. Contudo, o mestrado profissional deve ter seu corpo docente formado por “doutores com formação profissional de reconhecida competência na área” e por “profissionais altamente qualificados, sem a titulação de doutor”. (BARROS, VALENTIM E MELO, 2005, p.134). Quanto ao financiamento, estando no sistema Capes, esta modalidade se equivaleria ao mestrado acadêmico no que diz respeito aos recursos financeiros. Porém não há recursos suficientes para a expansão. Uma alternativa debatida seria a cobrança de mensalidades, o que, atualmente é proibido. Por último, não sendo o produto final do mestrado acadêmico obrigatoriamente o desenvolvimento de uma pesquisa científica,

haveria que se estabelecer se o egresso poderia dar continuidade aos seus estudos, considerando que, atualmente, no Brasil, só existem doutorados acadêmicos.

Este ano, a publicação da Portaria Normativa Nº 7 elucidou alguns desses questionamentos. Quanto ao corpo docente, o reconhecimento se dará a partir da adequação da formação e da relevância da sua produção aos objetivos do curso.⁸⁴ Os recursos poderão ser conseguidos a partir de consórcios, conforme prevê o Art. 5º dessa Portaria. Contudo, o texto explicita que não haverá concessão de bolsas de estudos para os mestrandos dessa modalidade.⁸⁵ Quanto aos egressos, o Art. 2º garante a compatibilidade entre o mestrado profissional e o acadêmico.⁸⁶

Como o objetivo dessa modalidade de mestrado é a aplicação da ciência e não sua produção, o produto final não precisa ser uma tese/dissertação. Conforme redação do Art. X, § 3º, § 3º, este produto é bem flexível, podendo ser:

[...] dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Também os critérios definido pela CAPES para a avaliação do mestrado profissional difere bastante dos critérios adotados para o mestrado acadêmico. Enquanto este se

⁸⁴ : “§ 1º O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso. § 2o A qualificação docente deve ser compatível com a área e a proposta do curso, de modo a oferecer adequadas oportunidades de treinamento para os estudantes e proporcionar temas relevantes para o seu trabalho de mestrado.” (Portaria Normativa Nº 7, de 23 de junho de 2009).

⁸⁵ “Art. 11 Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES.” (Portaria Normativa Nº 7, de 23 de junho de 2009).

⁸⁶ “Art. 2o O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE tem validade nacional e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico. Art. 3o O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu (...)”. (Portaria Normativa Nº 7, de 23 de junho de 2009)

baseia na produção científica de docentes e discente, considerando publicações e eventos científicos realizados, o primeiro será avaliado quanto:

I - produção intelectual e técnica pertinente à área, regular nos últimos três anos e bem distribuída entre os docentes, contemplando: a) artigos originais, artigos de revisão da literatura e publicações tecnológicas; b) patentes e registros de propriedade intelectual e de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstrado o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo; c) desenvolvimento de aplicativos e materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; d) produção de programas de mídia; e) editoria; f) composições e concertos; g) relatórios conclusivos de pesquisa aplicada; h) manuais de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação ou adequação tecnológica; i) protótipos para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos; j) projetos de inovação tecnológica; k) produção artística; l) outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, a critério da CAPES; II - informações sobre o destino dos egressos do curso, empregabilidade e trajetória profissional; III - informações, recomendações e observações que constem de relatórios e pareceres das comissões examinadoras de avaliação dos trabalhos de conclusão do mestrado dos estudantes; IV - dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, empresas e instituições da área de especialização e atuação do curso; V - informações de outra natureza, além daquelas constantes nos relatórios anuais, sobre a produção técnico-científica, produção intelectual e a atividade acadêmica do curso, quando for o caso.

Assim, as duas modalidades de mestrado são complementares, voltadas para fins diferentes que possibilitam o desenvolvimento de ciência e tecnologia e sua apropriação pela sociedade. Enquanto ao mestrado acadêmico caberia a produção de conhecimento científico e tecnológico, o mestrado profissional ficaria responsável por criar formas de transferência desse conhecimento para a sociedade, não pela simples replicação de uma técnica, mas tendo a ação sustentada pela ciência, pela utilização do método científico. Contudo, a produção verdadeiramente científica exige do sujeito que se propõe a fazê-la muito mais do que uma formação; exige uma transformação de sua subjetividade, do desenvolvimento de uma criticidade própria e da organização do pensamento a partir de critérios que não encontram correspondência na vida empírica do homem comum.

7.5 O mestrado como formação científica

Uma das razões de ser do *stricto sensu* (especialmente o mestrado e o doutorado acadêmicos) é a formação científica. Se durante muitos anos a formação docente foi o

foco dos programas de mestrado, atualmente a formação científica tem ganhado destaque.⁸⁷ Este capítulo tem como objetivo apresentar elementos pertencentes à formação do cientista e ao pensamento científico, problematizando as implicações da qualidade da formação escolar na formação científica proporcionada pelo *stricto sensu*.

A ciência é uma produção humana, fruto de uma cultura que se inicia no final da Idade Média, a partir do surgimento dos burgueses, classe que se constitui pela necessidade das comunidades rurais estabelecerem trocas de mercadorias entre si. O burguês saiu de sua aldeia, rumo a um lugar desconhecido, para realizar essas trocas e, ao se deparar com outros grupamentos humanos, ele entrou em contato com outras leituras do mundo, outras realidades e possibilidades desconhecidas pelos seus companheiros aldeões. Ao retornar, ele foi capaz de reportar o que viu, de comparar com a forma como seu grupo organizava os fenômenos e de julgar sua interpretação do mundo com outros olhos. Como comerciante, tinha os produtos de sua aldeia como simplesmente objetos de troca, rompendo, assim, com o vínculo afetivo e familiar estabelecidos anteriormente com esses objetos para tratá-los nas suas características universais. (FOUREZ, 1995)

Fourez (1995) associa o surgimento do burguês ao surgimento da ciência moderna porque esse personagem desenvolveu uma característica que é essencial para o cientista moderno e, até então, era impossibilitada pela restrição do universo camponês. O burguês pensa e estabelece vínculos impessoais com os objetos com os quais trabalha, e é capaz de conhecer e ordenar os fenômenos de uma forma diferente daquela que ele aprendeu na aldeia, podendo comunicar essa nova organização a outras pessoas, independentemente de compreendê-la ou acreditar nela. (p. 165) E, para fazer ciência, conforme propõe Bachelard (1996), é preciso que o pesquisador liberte-se dos vínculos que já estabeleceu com seu objeto, das suas certezas e das familiaridades com relação a ele.

O caminho percorrido pela ciência desde a modernidade até o presente momento estava repleto de problemas e de obstáculos, que precisaram ser superados para que se desenvolvesse o conhecimento. Obstáculos ainda existem e estão presentes em toda pesquisa, pois o próprio pesquisador é um obstáculo. (BACHELARD, 1996). Contudo,

⁸⁷ KUENZER e MORAES, 2005.

conforme a ciência foi se desenvolvendo, mostrou-se bastante válida como forma de conhecer o mundo, ordenar e explicar os fenômenos e intervir na natureza. Ela contribuiu para que homem deixasse de inserir-se na para dominar a natureza. Quanto mais esse poder se confirmava, mais importância a ciência ganhava. E a capacidade de comunicar eventos com impessoalidade, atendo-se ao caráter universal, herdada do comportamento do burguês, permitiu o desenvolvimento de um método capaz de tornar uma descoberta inteligível para qualquer cientista (do mesmo campo) em qualquer parte do mundo. Com isso desaparecem os vínculos afetivos com os objetos, os quais se tornam números, e “(...) o indivíduo torna-se o centro do mundo observado e de seu destino ético.” (FOUREZ, 1995, p.162-163).

Como a ciência desenvolveu uma forma de comunicação própria, as trocas de conhecimentos e experiências entre cientistas foram facilitadas. A ciência ganhou “aparência universal”, ou seja, rompeu os laços com os objetos e os quantificou de acordo com determinados critérios. Com isso, as descobertas puderam ser refeitas e convalidadas por diversos outros pesquisadores. Porém, o que a ciência mostra não é o mundo como ele é, mas “um mundo tal como pode ser relatado, narrado e controlado de um lugar a outro”. (FOUREZ, 1995, p.166-167). Portanto a verdade da qual a ciência se faz porta-voz é uma verdade relativa. Mas relações estabelecidas entre os cientistas e destes com outras instâncias da sociedade fizeram com que a ciência e as diversas ciências se constituíssem enquanto campo.

Foi Bourdieu (2004) quem desenvolveu a teoria do campo, segundo a qual o campo científico é formado pelo conjunto de agentes e instituições que estão entre dois pólos, ou grupos opostos: um que acredita na neutralidade de sua produção e na verdade contida no texto (produto) e outro que não aceita que seu produto independa das circunstâncias em que foi criado, estando a verdade nessas circunstâncias. Esses pólos estabelecem lutas teóricas e pelo poder dentro do campo, mas devem unir forças para defender a posição conquistada e a participação dele na sociedade, conforme seu grau de autonomia.⁸⁸ Trata-se de um mundo social, sobre o qual agem leis externas e no qual

⁸⁸ Um campo mantém relações com outros campos, e será mais ou menos autônomo, tanto seja maior ou menor sua capacidade de refratar as pressões externas e retraduzi-las. Os produtos de uma determinada área do conhecimento nem são totalmente determinados por condições sociais, políticas e econômicas, nem totalmente autônomos. Há uma autonomia relativa, ou seja, uma capacidade do campo de produzir

são criadas leis internas, que irão regulamentar e estruturar a relação entre instituições e agentes. Segundo Bourdieu (2004), nos jogos de poder dentro do campo as regras também são postas em jogo.

O autor supracitado possibilitou, com sua teoria sobre o campo, uma conciliação entre posicionamentos extremamente opostos dentro de uma determinada área do conhecimento e, com isso, mostrou que todos os posicionamentos dos pesquisadores são importantes para o desenvolvimento científico. Portanto, sua teoria representa uma *visão conciliadora da comunidade científica* (BOURDIEU, 2004, p.12), porque “permite estabelecer a verdade das diferentes posições e os limites de validade das diferentes tomadas de posição (...)” (BOURDIEU, 2004, p.46). É uma alternativa às lutas que se estabelecem internamente em determinada área do conhecimento, e ajuda a compreender onde está a verdade científica – nem em um extremo do campo, nem noutro, mas na relação que se estabelece entre os diversos agentes e instituições que se põem entre eles.

Portanto, a ciência tem sua origem com o surgimento do burguês, o qual desenvolveu uma capacidade de pensar diferentemente dos outros habitantes da aldeia e de comunicar aquilo de novo que experienciou em outro ambiente, até então desconhecido; tem como características marcantes a impessoalidade com os objetos de pesquisa, tratados em seu caráter universal, o que permite, entre outras coisas, a aplicação de um método capaz de levar qualquer cientista ao mesmo resultado, independentemente do lugar do mundo em que refaça a pesquisa (FOUREZ, 1995); acontece pela superação de obstáculos, buscando responder perguntas bem elaboradas e fundadas em conceitos, a partir daquilo que já se conhece, trazendo conhecimentos novos e melhores que se sobrepõem aos já existentes, mas sempre em movimento, certa de que seus achados são provisórios (BACHELARD, 1996); desenvolve e comunica esses achados de uma maneira própria, dentro de uma lógica específica e a partir de regras criadas no interior do campo científico, as quais também servem para estruturar este campo e organizar as forças e os conflitos que acontecem em seu interior (BOURDIEU, 2004).

algo independentemente do interesse econômico, embora isso dependa da necessidade de recursos financeiros que este campo demande. (BOURDIEU, 2004)

A partir da leitura de Bachelard (1996), Fourez (1995) e Bourdieu (2004) é possível compreender a ciência enquanto uma forma específica de leitura do mundo, que diferencia-se daquela que se faz pela experiência. Para ser capaz de compreender os achados da ciência é preciso ser introduzido na cultura científica. Caso não seja, pela experiência direta não é possível chegar à lógica científica, porque esta não é a lógica do mundo sensível e da experiência direta, que não coincide com os conceitos científicos (o cheiro das plantas de manhã cedinho em nada coincidirá com a ciência sobre a forma como as plantas exalam odores, o que os provoca, etc.). Quanto mais científica uma leitura se propõe a ser, mais ela precisa se afastar do mundo empírico, pois a ordem e as explicações que a ciência propõe, não podem ser apreendidas da relação imediata que se tem com os objetos (BACHELARD, 1996).

A cultura científica acima citada foi se constituindo na sociedade a partir da Idade Média. A formação desta nova cultura implicou na constituição de uma forma específica de ordenar e explicar os fenômenos da natureza, bem como buscar controlá-los a partir de conhecimentos construídos cientificamente. O pensamento das pessoas em uma cultura científica é direcionado pela racionalidade dentro da lógica científica. E a formação do pensamento é uma das funções atribuídas à escola. Portanto, há uma estreita ligação entre educação e desenvolvimento científico, visto que o pensamento moldado pela escola desde os primeiros anos de vida é fundado nessa cultura. Além disso, atualmente, o campo da academia recobre boa parte do campo científico.

Introduzir a cultura científica é tarefa da escola, mas não é uma tarefa fácil porque na maior parte do tempo, durante a maior parte da vida, as pessoas não fazem uso da lógica científica (FOUREZ, 1995). Relacionam-se com outras pessoas e objetos de forma afetiva, numa relação pessoal e não vivem essas relações com base nessa lógica científica (saboreia-se uma fruta sem pensar na ação das papilas gustativas, da região da língua que está recebendo determinado estímulo, apenas se sente: é bom, é gostoso).

Freire (2008) coloca esse problema na forma de uma evolução das consciências, passando da intransitiva e transitiva ingênua para uma consciência crítica. A consciência intransitiva compreende o mundo quase que limitado àquilo que satisfaz suas necessidades de sobrevivência.

O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. [...] Uma consciência ‘intransitivada’ [...] se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas da vida. [...] Suas preocupações se cingem mais o que há nele de vital, biologicamente falando. [...] Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas. O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica. (FREIRE, 2008, p.67-68).

Já a consciência ingênua é capaz de perceber questões que vão mais além da mera sobrevivência, mas lhe faltam recursos para compreender essas questões em suas complexidades.

A transitividade ingênua [...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Amplia-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce. (p.69). “A consciência ingênua [...] se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.” (FREIRE, 2008, p.113).

O fazer científico depende da superação dessas formas de compreensão do mundo por uma forma mais elaborada. A lapidação do pensamento no sentido de torná-lo qualitativamente melhor é o processo de evolução das formas de consciência apresentadas para a consciência crítica. O lugar por excelência de formação da consciência crítica é a escola e, para Freire, somente um tipo específico de educação⁸⁹ pode fazer com que as consciências deixem de ser intransitivas e ingênuas e passem a ser críticas, conforme descritas pelo autor:

A transitividade crítica, por outro lado, [...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a

⁸⁹ “... uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política [...]” (FREIRE, 2008, p.69)

transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 2008, p.69-70). A consciência crítica 'é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais'. (FREIRE, 2008, p.113)

Para Bachelard (1996), para se fazer ciência é preciso distanciar-se bastante do objeto pesquisado para percebê-lo em sua universalidade e não naquilo que ele tem de especial, de familiar. Tudo que ele tiver de familiar desviará o cientista de compreendê-lo em seus contornos científicos, ou, como propõe esse autor, se constituirá como um obstáculo epistemológico. Não que a opinião, a certeza, a familiaridade sejam ruins ou erradas. Elas só são prejudiciais quando a proposta é gerar conhecimento na lógica da ciência. E o cientista não o é em tempo integral e, na maior parte da vida, estabelece relações sensíveis e não científicas com os objetos do mundo. Porém, propondo-se a fazer ciência, ele fará um recorte entre todos os objetos que estão ao seu redor e com os quais em algum momento estabeleceu uma relação direta e escolherá um com o qual ele precisará romper esse vínculo e olhar de uma forma diferente, para buscar explicações, deixando em suspenso ou buscando exterminar tudo aquilo que o aproximava desse objeto, para estabelecer novas relações (entre ele e este objeto e entre este objeto e as demais coisas do mundo).

Para explicar essa relação da ciência e da vida cotidiana com os objetos, Fourez (1995) usou dois artifícios: a diferenciação entre código restrito e código elaborado, ilustrada pela metáfora do apartamento, o porão e o sótão.⁹⁰ No primeiro recurso, o autor mostra que no dia-a-dia, a referência feita aos objetos está em um código restrito, que reporta à sua funcionalidade, à sua imagem, sem analisá-lo de forma mais profunda – o que acabaria até por inviabilizar a comunicação. Essa rotina se estende para as diversas ciências e para a rotina do dia-a-dia dos cientistas que precisam conversar entre eles, trocar informações sobre seus objetos e deixar mais dinâmicos os processos. O código elaborado é quando o objeto é destacado do cotidiano e pensado em suas relações, sobre a ética e a moral que as sustentam, das implicações em colocar esse objeto em outro contexto, etc. Mas não é possível fazer essas abstrações o tempo todo, nem na vida ordinária, nem na rotina dos laboratórios e centros de pesquisa.

⁹⁰ Segundo Fourez (2005), essa metáfora foi utilizada por Bachelard em uma entrevista. Porém, a explicação dessa metáfora é feita pelo próprio Fourez.

Quanto à metáfora do apartamento, o autor quis mostrar que quase sempre vive-se (no apartamento ou na sala de estar) sem se preocupar com questões mais filosóficas ou sem se analisar o próprio fazer. Mas para sair da mediocridade desse cotidiano é preciso abstrair (ir ao sótão) e analisar (ir ao porão) o produto e o processo do fazer científico.

Como a cultura científica não é a cultura do dia-a-dia, para nela ingressar é preciso desprender-se da forma cotidiana de pensar, agir e relacionar com as pessoas e com os objetos, para direcionar o pensamento em outro caminho, em outra lógica. O caminho que o pensamento deve percorrer dentro da lógica científica Bachelard (1996) chamou de abstração. O espírito científico é libertado pela abstração, quando supera a relação direta, vivida e experienciada com o objeto, e caminha ao encontro de outra forma possível de compreender este objeto e as relações que ele estabelece com o mundo.

Em Freire (2008), essa cultura do dia-a-dia é vivenciada pela consciência ingênua, na qual o homem está *fechado em si*, preso em um tempo e um espaço que o impossibilitam ver adiante, pensar outra realidade. Por ser a cultura de quem estabelece uma relação direta com os objetos, mesmo os cientistas se perceberão ingênuos em alguns momentos. Mas quando não há reflexão, a visão do mundo é *embaçada* e os acontecimentos compreendidos de forma mágica. É o primeiro momento da reflexão e acontece naturalmente. Essa era, provavelmente, a consciência que tinha o camponês que saiu da sua aldeia, do seu mundo conhecido, rumo a um mundo novo provocou a mudança do pensar. Muitas das certezas do camponês não se confirmaram quando este se deparou com outro mundo. Ele próprio já não tinha um vínculo afetivo com os objetos que comercializava e, aos pouco, perdia também o vínculo com as explicações e as certezas de sua aldeia, tornando-se capaz de compreender outras lógicas que não a sua. Por isso a transformação do aldeão em burguês e as conseqüências relativas à forma de conhecer iniciada por ele foram tão importantes para o desenvolvimento científico. De certa forma, o caminho da transformação do aldeão em burguês é o mesmo que transforma uma pessoa comum em cientista. Há uma ruptura com as certezas e explicações superficiais baseadas nas relações empíricas para a descoberta de relações conceituais abstratas.

A cultura burguesa teria inventado representações mentais que qualquer um pode isolar, interiorizar e por vezes até comunicar, sem compreender, enquanto as outras culturas pressupõem sempre, a fim de permitir a

comunicação, o partilhamento total do mesmo meio. Daí o vínculo existente entre a emergência da ciência moderna e os modernos métodos de escrita ou leitura. (FOUREZ, 1995, p.161).

Fourez (1995) não entende que exista uma dupla cultura, que separa a ciência da vida pessoal do cientista, mas que há implicações éticas e morais no fazer profissional. O pesquisador não pode separar seu trabalho daquilo que ele é. Mas sua produção tem que ser independente disso. Seu espírito científico tem que se libertar do que o prende na experiência com os objetos, suas crenças, certezas e preconceitos (e pré-conceitos). E novamente é através da educação que isso será possível.

Para estimular a reflexão ética no fazer científico, Fourez (1995) defende a necessidade dos cursos universitários incluírem a filosofia na formação dos jovens cientistas, e argumenta sua defesa a partir da relação entre a ciência e a ética e entre a ciência e o sociopolítico. (*Ibidem*, p.29) Para ele, compreender a “verdade científica” depende de apreender “o valor e os limites dos conhecimentos científicos.” (*Ibidem*, p.29). Trata-se, portanto, de compreender as políticas universitárias em termos éticos, extrapolando interesses setorializados, específicos das técnicas e código de um determinado curso, chegando a interesses mais globais, que remetem à história da humanidade e seu sentido – o que faz necessário a utilização de um código elaborado, o da filosofia.⁹¹

Bachelard (1996) questiona a forma equivocada como o caminho do desenvolvimento científico é narrado pela história da ciência e como esta é ensinada aos jovens. Este autor defende a necessidade dos professores falarem sobre os tropeços, sobre os erros cometidos durante o processo de construção do conhecimento que se tem hoje. Para ele, “é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado.” (BACHELARD, 1996, p.18). E mais do que ensinar as respostas para os alunos, é importante não deixar que se percam as perguntas já que são elas que levam a novas descobertas, pois “[...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta.” (*Ibidem*, p.19)

⁹¹ A ciência dá conta de resolver problemas práticos que surgem na sociedade, como o fornecimento de energia, a cura de doenças, a criação de sem número de equipamentos que diminuem o esforço físico do homem em atividades industriais e do dia-a-dia. Contudo, apesar de resolver os inúmeros problemas e trazer mais conforto e longevidade para o homem, ela é limitada e não dá conta de resolver os problemas sociais, ainda que possa ser julgada como culpada pelas desigualdades. A discussão proposta por Fourez (1995) está em torno na objetividade científica, do fazer científico e da verdade que a ciência se propõe a desvelar. (p.35) A conclusão a que o autor chega é de que, apesar de todo o desenvolvimento da ciência, ela é incapaz de lidar com questões de cunho ético.

À educação que fixa nas respostas, Freire (1979) nomeou *educação bancária*, aquela em que o professor “deposita” as informações nos alunos, mas não provoca neles a reflexão; somente tem como objetivo o acúmulo de informação, onde o educando é o depósito de teorias do professor, o que não garante que ele está se tornando um sujeito. Nessa forma de educação o aluno é objeto o qual se pretende adaptar à sociedade e resultando, entre outras coisas, na restrição da criatividade e da autonomia.

Do ponto de vista do conhecimento, os obstáculos a serem superados são o que Bachelard (1996) chamou de obstáculos epistemológicos – ou os obstáculos referentes à racionalidade. Esses obstáculos são de ordem subjetiva, da forma como o pesquisador percebe e trabalha o objeto pesquisado. Nessa relação, destacam-se a experiência primeira, a opinião, as certezas, etc. Para que o espírito científico possa se desenvolver, ele precisa abstrair – superar as primeiras imagens, as primeiras experiências com o objeto e eliminar a opinião formada sobre ele. Na teoria de Paulo Freire, superar o pensamento mágico e a interpretação superficial da consciência ingênua.

Para Bachelard (1996) o problema da opinião é que ela impede que o pesquisador construa seu objeto em termos conceituais, podendo fazer com que ele apenas apresente o recorte do objeto que lhe convém, perdendo-se o caminho que levou àquele conhecimento. O cientista deve tomar as respostas para fazer novas e melhores perguntas sobre elas. Mas a certeza impede a busca por novas respostas, pois ao lançar luz sobre determinado objeto, projeta-se também sombras e “[...] aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”. (BACHELARD, 1996, p.18).

Tanto Bachelard (1996) quanto Bourdieu (2004) tratam o problema do desenvolvimento científico e da construção do conhecimento partindo de diferentes aspectos. Porém aproximam-se ao tratar dos problemas internamente, referindo-se à postura dos cientistas, relacionando o desenvolvimento científico à formação dos novos pesquisadores. A esse respeito, um problema a ser resolvido é a forma como a comunidade científica lida com o novo e com os novos pesquisadores.

Para Bachelard (1996), com o passar do tempo, o cientista acaba perdendo o interesse pelas perguntas, enche-se de certezas, prefere inteirar-se daquilo que confirma seu saber ao que o contradiz e, por fim, pára de buscar. É o que o autor chamou de *inércia do*

espírito e cabeça bem feita, e que o levou a propor que o pesquisador seria mais útil à ciência na primeira metade de sua vida.⁹² As respostas deverão ser buscadas pela abstração. Esse é o procedimento do espírito científico. Mas para abstrair é preciso organizar os fenômenos e saber colocar as perguntas. E neste processo ainda há obstáculos, em torno dos quais deve ser colocado o problema do conhecimento científico. A crítica que este autor faz à escola e aos professores é que lhes falta o senso do fracasso. Muitas vezes, apenas ficam na aparência, na geometrização, fixam-se nas respostas e demonstrações, mas não ensinam as perguntas, ou como determinado conhecimento foi construído. O aluno não tem, então, a visão do processo de construção do conhecimento, apenas seu resultado final. Com isso, encanta-se e satisfaz-se o aluno com a observação primeira, o que, para ele, é um obstáculo epistemológico ou obstáculo inicial à cultura científica – para Fourez (1995), essa situação equivale à mistificação da ciência; para Freire (2004) sua compreensão ingênua.

Já Bourdieu (2004) apresenta o problema do desenvolvimento científico nas lutas que acontecem no interior de cada campo científico. Nestes o capital científico é distribuído com base nas leis internas, obedecendo à lógica própria do campo. Quem tem mais capital tem mais peso e mais força exerce sobre o campo. No caso, os mais antigos possuem mais capital e mantêm a estrutura a partir do controle dos jovens, com base nos seus interesses e dos grupos que representam. No campo científico, especificamente, a regulação interna do campo decide quais são as pesquisas que devem ser feitas, os locais de divulgação dessas pesquisas, quem tem autoridade para conferir a validade de um achado, etc. O autor critica o fato de alguns pesquisadores vestirem seus projetos com uma roupagem de demanda social, com vistas a conseguir o apoio dos agentes e instituições que participam do campo na realização de algumas pesquisas, quando, na verdade, essa demanda não pode ser comprovada ou não será atendida.

Freire (1979) ainda coloca outro problema, típico dos países periféricos, próprio da década de 1960. Muitos pesquisadores eram formados nos Estados Unidos e Europa, pela própria carência de cursos de pós-graduação no Brasil. Esses cientistas voltavam

⁹² “Com o uso, as idéias se *valorizam* indevidamente. Um valor em si opõe-se à circulação dos valores. É fator de inércia para o espírito. Às vezes, uma idéia dominante polariza todo o espírito. Um epistemólogo irreverente dizia, há vinte anos, que os grandes homens são úteis à ciência na primeira metade de sua vida e nocivos na outra metade. O instinto *formativo* é tão persistente em alguns pensadores, que essa pilhéria não deve surpreender. Mas, o instinto *formativo* acaba por ceder a vez ao instinto *conservativo*. Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas.” (BACHELARD, 1996, p. 20)

muito bem preparados do ponto de vista teórico, mas eram incapazes de construir seus objetos a partir da realidade concreta brasileira. Alienavam-se do contexto e dos problemas de seu país. Faltava-lhes fazer a *redução sociológica*, ou seja, aplicavam as técnicas desenvolvidas em outros países no Brasil, como se essas técnicas fossem neutras e passíveis de serem transplantadas de um contexto a outro. (FREIRE, 1979, p.24)

Portanto, dentre os vários problemas e obstáculos que podem dificultar o desenvolvimento científico, é comum nestes autores a questão daqueles que já fazem parte e são reconhecidos membros da comunidade científica, os quais têm poder decisório sobre os rumos daquela área do conhecimento (ainda que esse poder seja relativo).

Em Bachelard (1996), esses agentes (instituições e pesquisadores) podem prejudicar a pesquisa quando contentam-se com as respostas, não colocam em questionamento seus achados, não se interessam por novas e melhores perguntas, fixam-se nas respostas; ao não reconhecerem que existem os obstáculos e, por isso, ignorarem o processo percorrido até se chegar a uma resposta, não provocando em seus alunos as abstrações corretas – ficam apenas nas geometrizações. Esses mesmos agentes aparecem em Bourdieu (2004) como problema para o desenvolvimento científico quando utilizam do capital científico que acumularam para exercer forças dentro deste campo que podem levá-lo à perda de sua autonomia (ainda que esta seja apenas relativa). Isso acontece quando o capital temporal ou político é exercido através de lógica diferente daquela própria do campo, tornando-o mais vulnerável às pressões externas e, portanto, menos autônomo. Já em Freire (1979) tornam-se problema quando alienam-se, perdem a compreensão de sua realidade objetiva e vivem em um mundo imaginário, visto por olhos alheios.⁹³

Mas os autores também apontam formas de solucionar esses problemas. Para Bachelard (1996), a forma de não permitir a inércia do espírito científico é colocá-lo em mobilização permanente, não dar lugar às certezas, conhecer e ensinar os obstáculos para que os achados da ciência sejam compreendidos como um esforço da razão,

⁹³ “Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva.” (FREIRE, 1979, p35).

incentivar e provocar sempre a abstração correta (aquela que desobstrui o espírito científico e o liberta da intuição sensível, da opinião). Bourdieu (2004), por sua vez, traz uma visão conciliadora a partir da teoria do campo. Isso porque o campo integra os pólos opostos e “permite estabelecer a verdade das diferentes posições e os limites de validade das diferentes tomadas de posição [...]” (p.46). Fourez (1995) defende a idéia de que a história da ciência não se preste ao papel ideológico, que pode levar à sua mistificação, mas que apresente a trajetória científica por uma perspectiva crítica, “mostrando a relatividade dos conceitos utilizados, pondo em relevo a sua história e recordando quando e de que modo as trajetórias das construções conceituais na ciência chegaram a pontos de bifurcação.” (p.176).

A cultura científica não está pronta, mas em processo e os jovens precisam ser introduzidos nessa cultura através da escola. Por parte dos cientistas, é importante que o espírito esteja em constante movimento, sempre questionando os produtos científicos para lhes conferir validade e valor (BACHELARD, 1996). Para que a ciência tenha mais autonomia é preciso que se fortaleça o campo científico e lhe dê possibilidade de resistir às pressões externas. Esse ganho de autonomia depende de uma cumplicidade entre os agentes dentro do campo e da aplicação de regras baseadas em sua própria lógica e controle interno. (BOURDIEU, 2004) Mas não se pode deixar de mostrar a ciência como uma construção humana, um produto cultural e uma leitura possível do mundo (dentre tantas outras), que, enquanto tal, é limitada e pode ser transformada, refeita e questionada. (FOUREZ, 1995).

Para Freire (1979), a solução é fazer da educação uma prática de liberdade na medida em que transforma os educandos em sujeitos de suas próprias existências e, por isso, responsáveis por seus atos. Assim o autor descreve a educação capaz de promover o desenvolvimento das consciências:

Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. [...] Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a forma e a coragem de lutar ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões. A análise crítica de seus ‘achados’. A certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. [...] Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa

constante de mudança de atitude. [...] A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. “Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1979, p.96-104)

Nos autores acima apresentados há uma constante que é atribuir à escola e à academia a função de formação do pensamento científico. Contudo, no Brasil, a formação escolar nos Ensinos Fundamental e Médio, especialmente na rede pública, não garante essa formação. Portanto, os alunos dos cursos de graduação muitas vezes ingressam nas universidades sem terem sido devidamente introduzidos na cultura científica. Assim, essa incumbência da formação do pensamento científico passa a ser do ensino superior.

Porém, conforme apresentou Saviani (2000), grande parte da rede privada de ensino superior é constituída por faculdades isoladas e centros universitários, os quais não têm comprometimento com a produção científica, pois não há esse critério em suas avaliações. O aluno que não fora introduzido em uma cultura científica na escola, também não o será no ensino superior. Há um prejuízo para o campo científico porque esse é recoberto cada qual por um campo profissional. Se os novos profissionais não são formados em uma cultura científica, aumentam os obstáculos a serem superados para que se possam produzir novos conhecimentos científicos nestes campos.

A implicação disso para a pós-graduação é que os cientistas são formados a partir de alunos egressos de cursos de graduação, profissionais formados no ensino superior, mas não na cultura científica. Nestes casos, a formação do pensamento científico passa a ser dos programas de mestrado que, em poucos anos, precisarão introduzir um profissional na cultura científica, promover disciplinas que contribuam para a realização de uma pesquisa, e habilitar esse aluno para a autonomia na condução de pesquisas futuras.

Paulo Freire coloca o problema da formação da cultura científica em termos de desenvolvimento da consciência. A introdução do aluno na cultura científica permitiria a ele compreender o mundo e as relações de poder que nele se estabelecem de forma mais elaborada, menos ingênua e mais crítica, permitindo a esse aluno sair da condição ingênua e dominada para uma situação autônoma. Com isso, também o país sairia de sua condição de dependente das intempéries exteriores para ser sujeito nas suas escolhas e na sua trajetória.

Contudo, àquela época esse autor já percebia as limitações da escola para promover esse desenvolvimento, esse salto qualitativo que, para ele, só poderia acontecer a partir da educação. Freire (2008) expõe o problema da educação no Brasil da seguinte forma:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos 'achados' – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. [...] Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leva a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao 'conhecimento' memorizado apenas que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria. (FREIRE, 2008, p.102-104).

Depreciando-se os níveis mais básicos de educação, deprecia-se também os mais altos porque a matéria prima de um determinado nível de ensino é o aluno formado no nível anterior. As deficiências não supridas nos primeiros estágios precisarão ser supridas mais adiante. Caso não sejam, o produto final será cada vez pior.

Se a cultura científica não é introduzida nos primeiros anos escolares e mantida nos demais, há um comprometimento da produção científica e da formação de cientistas. O efeito da falha da introdução científica nos estudantes brasileiros na pós-graduação é que, no momento em que os profissionais deveriam iniciar pesquisas, iniciarão a formação científica e haverá pouco tempo para praticá-la. O problema da baixa qualidade do ensino básico é, então, arrastado para os níveis mais elevados da formação acadêmica.

7.6 Contradições históricas e desafios dos programas de mestrado no século XXI

Na história da pós-graduação no Brasil existem certas contradições. Santos (2003) destacou três contradições na implantação da pós-graduação no Brasil: dependência científico-cultural; incompatibilidade dos títulos; o rigor dos mestrados acadêmicos. Para esse autor, a ambiguidade dá-se também pelo fato dos mestrados brasileiros serem bem mais rigorosos do que os cursos que o equivalem nos Estados Unidos, cuja estrutura lhe serviu de modelo.

Santos (2003) inicia sua argumentação com uma contextualização da relação de dependência que o Brasil mantinha com países centrais como Estados Unidos e da Europa; na década de 1960 o Brasil era um país periférico. Os países centrais investiam na expansão de mercados consumidores e desestimulavam o desenvolvimento científico e tecnológico dos países periféricos (o que evitava concorrência).⁹⁴ Enquanto o Brasil importava “*know how* estrangeiro”, limitava a formação de cientistas e pesquisadores.

Ainda segundo este autor, as elites intelectuais orgânicas àquela época foram responsáveis pela importação de teóricos e de teorias, pois tinham uma visão específica de modernização: “tentar reproduzir no Brasil marcas dos países ‘adiantados’ (...) no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido.” (*Ibidem*, p.629). Cria-se, portanto uma dependência cultural.⁹⁵

Outra aparente contradição parece estar no fato da maior expansão dos cursos de pós-graduação, e mesmo a criação formal destes ter se dado durante ditadura militar. Kuenzer e Moraes (2005) esclarecem esse fato, aproximando os militares os cientistas e as elites intelectuais: “Os dois grupos tinham em comum o nacionalismo e a crença compartilhada nos poderes da ciência e da tecnologia.” (p.1343). O governo militar apostou na tentativa de desenvolver científica e tecnologicamente o país para cumprir

⁹⁴ “A modernização do Brasil nos anos de 1960 deu-se dentro de um contexto de integração entre países periféricos e países centrais. Essa integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência & Tecnologia (países centrais). O objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica.” (SANTOS, 2003, p. 629)

⁹⁵ A esse respeito, Paulo Freire (1979) discorre demoradamente. Tomando como exemplo a maneira como o país lidava com a reforma agrária, defende a idéia de que os intelectuais (geralmente oriundos da elite), por mais bem-intencionados que estivessem, ao retornar do exterior não podiam simplesmente replicar no Brasil as teorias e procedimentos aprendidos no estrangeiro. Quando assim o faziam, os resultados obtidos eram desastrosos. Faltava-lhes fazer a devida “redução sociológica”, que possibilitaria a compreensão da realidade brasileira com a qual deveriam lidar. Este autor, ainda, entende que a autonomia é o que permite a uma nação ser independente de outra. E a autonomia adquire-se pela educação. Sujeitos autônomos formam uma nação autônoma e vice-versa.

com seus planos de crescimento e de milagre econômico. (KUENZER e MORAES, 2005).

O mestrado no Brasil, embora oficialmente exista há menos de cinquenta anos, já apresenta um triplo desafio: formar docentes para os diversos níveis de ensino, formar o quadro de profissionais que promoverão o desenvolvimento científico e tecnológico do país e atender à demanda do mercado de trabalho por profissionais qualificados e competentes. Enfrenta, porém, diversos problemas, alguns causados pela sua estrutura híbrida.

Um problema advindo da composição híbrida do mestrado brasileiro está na condução da pesquisa. Como os alunos precisavam cumprir com os créditos e cursar diversas disciplinas, somente depois de cumprida essa longa etapa o aluno poderia escolher seu orientador e dedicar-se à pesquisa. Como grande parte dos professores adotava a postura dos franceses e consideravam os alunos autônomos para o desenvolvimento de seu trabalho, muito tempo era perdido até que esses se encontrassem. Com isso, o tempo para a conclusão dos cursos era demasiadamente longo. (SAVIANI, 2000; KUENZER e MORAES, 2005; LÜDKE, 2005).

De modo geral, os alunos se defrontavam com a pesquisa somente no momento da elaboração da dissertação ou tese, após cumprirem o vasto e fragmentado elenco de disciplinas. Não raras vezes, os estudos de natureza teórica que subsidiariam a pesquisa se realizavam após a finalização dos créditos, quando então se definia o objeto e escolhia-se o orientador. Em decorrência, os mestrados e doutorados eram longos e as dissertações, muitas vezes, constituíam-se em verdadeiras teses. (KUENZER e MORAES, 2005, p.1345)

Outro problema apresentado por Kuenzer e Moraes (2005) é o controle dos prazos para conclusão dos cursos de mestrado por parte da CAPES, que desconsidera o aluno real e as dificuldades deste em adquirir experiência na produção científica, priorizando o prazo em detrimento do amadurecimento do cientista na realização das pesquisas. Segundo elas, essa pressão do prazo foi um impacto de fragilização dos cursos de mestrado, pois dificulta o trânsito do aluno por diferentes disciplinas, fragiliza as dissertações e, como conseqüência, coloca em risco também a qualidade dos programas de doutorado. A fragilidade da formação científica da graduação, se não recuperada no

mestrado, arrastar-se-á para o doutorado pela impossibilidade de oferecer recursos humanos adequadamente preparados para consolidação da carreira de pesquisador.

“[...] Assim, a necessária redução nos tempos médios de titulação se sobrepôs, em grande medida, à qualidade da formação, principalmente no mestrado. Neste nível, a inexperiência em pesquisa, articulada à não rara fragilidade da formação teórica anterior, demandaria um tempo maior para o amadurecimento acadêmico de grande parte dos alunos. Sob o impacto das exigências da avaliação CAPES e da concessão de bolsas, pelo menos no caso da Educação, os programas de pós-graduação assumiram como meta titular de qualquer forma e a qualquer custo – em 24 ou 48 meses. Neste processo, as condições reais de trabalho dos alunos passaram a segundo plano. O percurso curricular confrangido supõe um aluno idealizado – de modo preferencial os que trazem experiência de bolsas de iniciação científica – com suficiente autonomia intelectual para dominar as categorias teórico-metodológicas em um ano, e com condições para finalizar a “pesquisa” ao final do segundo ano, admitida uma extensão de mais seis meses de prazo para os não bolsistas.” (KUENZER e MORAES, 2005, p.1349)

Essa estrutura ainda está presente nos programas de mestrado e, conforme aumenta o número de mestrandos sem qualquer vivência de pesquisa científica pregressa, mais difícil se tornará tanto o acompanhamento quanto a conclusão dos cursos. É um desafio para o mestrado conseguir adequar sua estrutura ao aluno real sem, contudo, perder sua qualidade.

Quanto ao desafio do desenvolvimento científico e tecnológico, talvez a solução esteja na mudança dos critérios adotados pela CAPES. Segundo Santos (2003) um problema que ainda existe nos cursos de mestrado (e que é reconhecido como tal pela CAPES) é o superdimensionamento de seu papel, que os torna, por vezes, pequenos doutorados. Kuenzer e Moraes (2005) apontam importantes problemas do atual modelo adotado pela CAPES para avaliação dos cursos de pós-graduação. O primeiro é “a exacerbação quantitativista que (...) só avalia o que pode ser mensurado” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1347) – produção intelectual e articulação entre pesquisa e formação. Com isso, a qualidade da produção é preterida em função da quantidade. Essa, por sua vez, aumenta demais e acaba por banalizar as publicações e deslegitimar produções sérias, que aconteceram dentro do rigor de pesquisas científicas. Esse é o segundo problema.

A qualidade da produção – o verdadeiramente relevante – dificilmente pode ser mensurada [...]. Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e

organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação. (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1348).

Já o atendimento à demanda do mercado por profissionais mais qualificados, poderia ser atendida pela formação de mestres na modalidade de Mestrado Profissional. A Portaria Normativa No- 7, de 22 de junho de 2009 parece contribuir para uma solução, pois estabelece os critérios (diferentes dos aplicados ao mestrado acadêmico) para implantação e avaliação destes cursos, de forma a permitir a aplicação da ciência. Segundo matérias jornalísticas publicadas no Portal do MEC, prevê-se o aumento da oferta de mestrados profissionais em função da criação dos Institutos Federais e da publicação dessa Portaria.

8 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se na discussão sobre a relação educação-trabalho buscando compreender os motivos que levam os alunos a buscarem os cursos de mestrado do Cefet MG. A partir da discussão teórica, percebe-se que, principalmente no mundo adulto, a educação e a formação articulam-se aos projetos profissionais dos sujeitos. Contudo, esse fenômeno deve ser estudado em seus aspectos subjetivos. Para verificação empírica escolheu-se a abordagem qualitativa, a qual “volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade (...)” (REY, 2002, p.48).

Do ponto de vista do mercado, o mestrado é uma formação superior altamente qualificada, que poderia garantir um diferencial ao profissional que se destacaria entre aqueles que possuem apenas graduação e/ou pós-graduação lato sensu – cursos de complexidade menor que a dos cursos do stricto sensu. O mestrado também pode ser entendido como formação máxima necessária ao profissional de alta performance (principalmente o mestrado profissional que é voltado para essa finalidade), que irá atuar nas empresas, no mercado de trabalho. Por isso, considera-se a possibilidade dos sujeitos buscarem através da formação superior elevar suas qualificações e competências, entendidas sob a perspectiva da sociologia francesa. Essa formação é, inclusive, uma forma de atualização profissional e perfeitamente adequada a uma proposta de educação (ou formação) continuada e, ainda, mostra-se necessária para a formação docente, especialmente para o ensino superior. É também a formação científica inicial.

A construção teórica dessa pesquisa foi feita a partir de uma recorte sobre a forma como se constituiu historicamente o ensino superior no Brasil, especialmente a pós-graduação. Para fazer essa construção, recorreu a artigos científicos e às Legislações e documentos, como o Diário Oficial da União, em publicações referentes à educação. O que se destacou no estudo teórico é que a pós-graduação, no seu curto percurso de menos de meio século, mostrou-se especialmente importante para a formação do corpo docente

dos cursos superiores. Assim, a docência superior ainda aparece como um possível destino para os alunos egressos dos programas de mestrado acadêmico.

Contudo, o modelo de avaliação desses cursos, atualmente adotado pelo MEC, direciona as universidades para a pesquisa, devido à utilização de critérios que valorizam a produção científica das instituições. Isso aponta para uma tentativa de redirecionamento da pós-graduação, da formação docente para a formação científica (KUENZER e MORAES, 2005). Diante da necessidade que existe de desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil, também há que se supor que alguns dos alunos do mestrado visam esta carreira.

Já a aplicação da ciência na sociedade fica por conta do mestrado profissional, cujos critérios foram definidos este ano. Os mestrados acadêmicos, portanto, não seriam mais uma opção de alta qualificação para os profissionais inseridos no mercado, que passariam a ter uma modalidade de *stricto sensu* mais adequada às suas necessidades. Embora não seja possível dizer muito sobre essa modalidade, pelo que foi apresentado no seu documento de normalização e nos estudos que o precederam é que essa modalidade de mestrado poderá suprir a demanda do mercado por profissionais capazes de aplicar novos conhecimentos desenvolvidos à realidade das empresas.

Portanto, essa pesquisa tem como desafio buscar no mundo empírico relação entre os conceitos trazidos da discussão teórica e a expectativa dos sujeitos quanto o mestrado. Busca-se, assim, mostrar de que forma esses conceitos aparecem na fala dos alunos do mestrado Cefet MG, e como estes integram seus cursos ao planejamento de suas carreiras profissionais. Assim, atender-se-ia aos objetivos propostos: **objetivo geral:** identificar o que buscam os alunos ao ingressarem nos cursos de mestrado do Cefet MG. **Objetivos específicos:** a-) identificar as relações percebidas pelos alunos entre a formação superior em nível *stricto sensu* e a carreira profissional, a partir da obtenção do título de mestre; b-) mostrar de que forma qualificação e competência, educação, formação científica e ensino superior articulam-se com o mestrado e o mercado de trabalho, na visão dos sujeitos da pesquisa.

Os conceitos trabalhados que serão explorados são: qualificação (na noção experimental) e competência,⁹⁶ educação ao longo da vida, formação docente e formação científica, sempre relacionados à perspectiva profissional.

8.1 A escolha da instituição

A instituição de ensino escolhida para a pesquisa foi o Cefet MG.⁹⁷ A origem dessa instituição reporta a 1910 com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, veio a ser a Escola Técnica Federal de Minas Gerais. Tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 30 de junho de 1978, através da Lei nº 6.545. Com essa mudança foi possível ampliar a oferta para o nível superior, que incluía a licenciatura, a graduação e a pós-graduação.⁹⁸

O CEFET é considerado um caso de especial relevância por tratar-se de uma instituição pública que há mais de vinte anos ministra cursos de pós-graduação, os quais têm origem na década de 1980 (SAVIANI, 2000). Os primeiros cursos de pós-graduação ministrados pelo Cefet MG foram criados devido à necessidade de aperfeiçoamento do próprio quadro de docentes, expandindo-se para o público em geral na década seguinte. Um dos aspectos que diferenciam o Cefet MG de outras instituições de formação de técnicos é a proposta de uma educação tecnológica. Essa visão vai ao encontro do que acredita Paulo Freire (1979) ser realmente a educação – entre outras coisas, a formação do técnico sem que se perca o homem, o domínio das ciências por trás da técnica e a capacidade de analisar criticamente a realidade a ser trabalhada.

O primeiro curso *stricto sensu* a funcionar no Cefet MG, em Belo Horizonte, foi na década de 1980, o Mestrado em Tecnologia, o qual surgiu a partir de parceria com uma

⁹⁶ Assim, os conceitos podem ser trabalhados juntos, pois aproximam-se bastante.

⁹⁷ Centro Federal De Educação Tecnológica De Minas Gerais – Cefet/ MG cuja Natureza Jurídica é de autarquia de regime especial, detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1.959, alterada pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, regulamentada pelo decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982, vinculada ao Ministério da Educação.

⁹⁸ Assessoria de Comunicação Social/CEFET-MG. Data de Publicação: 30/06/2008”

universidade inglesa.⁹⁹ Na década seguinte, esse curso passou a ter duas linhas de pesquisa: Educação Tecnológica e Sistemas Flexíveis de Produção (que passou a se chamar Manufatura Integrada por Computador e, depois, Modelagem Matemática Computacional). Mais tarde, em 2005, essas duas linhas separaram-se para tornarem-se dois programas de mestrado distintos: Educação Tecnológica e Modelagem Matemática e Computacional. Em 2007 o mestrado em Engenharia Civil iniciou suas atividades. Em 2008, foram autorizados mais dois programas: mestrado em Estudos de Linguagens e Engenharia de Energia, a primeira parceria com a Universidade Federal de São João Del-Rei. Em 2009 essa parceria com a UFSJ deu mais um fruto: o mestrado em Engenharia Elétrica.¹⁰⁰

Quanto à procura pelos cursos de mestrado do Cefet MG, os dados disponíveis no sítio da instituição mostram que o movimento é ascendente, sendo que as reduções quando ocorrem em relação ao ano anterior são em função de mudanças nos critérios ou no próprio curso. Isso pode ser observado tomando por exemplo o mestrado em Educação Tecnológica, por ser o mais antigo (a primeira linha de pesquisa do mestrado em Tecnologia, criado na década de 1980), no período de 2003 até 2009.¹⁰¹ Em 2003 foram 6,2 candidatos por vaga. Em 2004, foram 4 – a queda é atribuída pela instituição ao fato da linha de Modelagem Matemática Computacional não ter aberto processo seletivo, devido à perspectiva da separação no ano seguinte. Em 2005, primeiro ano do curso enquanto um programa de mestrado separado, foram 7,16 candidatos/vaga. Em 2006 foram 11,13. Em 2007, aparentemente há uma queda para 6,73 candidatos/vaga. Contudo, há que se considerar uma expansão das vagas de 23 para 45, assim como da demanda, de 256 no ano anterior para 303 em 2007. Em 2008 foram 7,64 e em 2009 5,59. Supõe-se que essa diminuição seja devida às mudanças nos critérios de seleção que ocorreram nesses últimos anos, bem como da disponibilização dos três novos cursos de mestrado pelo Cefet MG em 2008 e 2009 (o que representou a duplicação dos programas).

Segundo o Relatório de Gestão 2008, o programa de pós-graduação *stricto sensu* dessa instituição cresceu em 50% neste ano, “Observou-se, também, um aumento de 20% no

⁹⁹ Disponível em http://www.cefetmg.br/site/pesquisa_pos_graduacao/index.html Acesso em 15/09/2009

¹⁰⁰ <http://www.civil.cefetmg.br/mestrado/index.php?codigo=176&id=15> > Acesso em 05/10/2009

¹⁰¹ O dado mais antigo ao qual essa pesquisa teve acesso foi do ano 2003, através do Relatório de Gestão 2004, quando a Educação Tecnológica ainda era vinculada ao mestrado em Tecnologia.

número de alunos efetivamente matriculados nos mestrados”¹⁰² – 324 alunos dos quais 191 são regulares e 133 em disciplinas isoladas.

Atualmente, o Cefet MG tende a expandir a oferta na pós-graduação de seis para oito programas de mestrado – a instituição submeteu à Capes, em abril de 2009, duas novas propostas: Química Tecnológica e Engenharia de Materiais. Além disso, estão previstas duas propostas de doutorado para serem ofertados em 2011, se aprovados.¹⁰³

Quanto ao mestrado em Educação Tecnológica do Cefet MG, sabe-se que ele tem se transformado ao longo dos anos, mas ainda mantêm um formato extremamente semelhante aos demais programas brasileiros no que diz respeito ao hibridismo entre os modelos americano e francês. Embora não exista uma determinação explícita para que as pesquisas tenham um debate teórico mais aprofundado, somado de uma pesquisa empírica, esse padrão pode ser facilmente verificado nas dissertações defendidas. Além disso, há uma exaustiva prescrição de disciplinas, inclusive com determinação do cumprimento de créditos, concentrados na primeira metade do curso, bem ao exemplo norte-americano, restando a segunda metade para efetivamente elaborar e desenvolver a pesquisa (inclusive empírica).

Essa estrutura tem sido considerada responsável pelo atraso na conclusão dos cursos e nas solicitações de prorrogação. Assim, em 2009 houve redução no número de disciplinas com aumento dos créditos, em uma tentativa de amenizar os impactos que essa estrutura tem causado no resultado final dos trabalhos.¹⁰⁴

8.2 Definição do instrumento de coleta de dados

No primeiro momento, foi escolhido como instrumento o questionário, o qual foi elaborado e aplicado conforme a classificação proposta por Goldenberg (2007). As

¹⁰² Fonte: Relatório de Gestão 2008 www.cefetmg.br em 17/09/2009.

¹⁰³ Assessoria de Comunicação Social/CEFET-MG. Data de Publicação: 16/04/2009

¹⁰⁴ Os alunos que ingressaram em 2007 cursaram diversas disciplinas, inclusive obrigatórias, que correspondiam a 2 créditos. Com isso, era necessário uma média de doze disciplinas para cumprimento dos 29 créditos. Já os aprovados em 2009 terão de cursar cerca de nove disciplinas.

perguntas foram rigidamente padronizadas, “apresentadas a todas as pessoas exatamente com as mesmas palavras e na mesma ordem, de modo a assegurar que todos os entrevistados respondam à mesma pergunta, sendo as respostas mais facilmente comparadas (...)” (p.86), com questões abertas e fechadas.

Optou-se pela mistura, porque as questões fechadas tendem a dar uma “apenas uma pequena escolha para que os respondentes dêem a sua opinião sobre determinado assunto.” (FREITAS e MASCAROLA, 2002, p.11) As questões abertas têm como propósito permitir que o entrevistado expresse mais livremente sua forma de pensar. Com isso possibilita-se “captar alguns dados mais espontâneos, menos previsíveis”. (*Ibidem*, p.11). As questões fechadas dizem respeito a dados objetivos, como datas e valores, que permitem traçar um breve perfil dos entrevistados.

Das vantagens desse instrumento apontadas por Goldenberg (2007), foram especialmente importantes para essa pesquisa a possibilidade de aplicar a várias pessoas ao mesmo tempo, a uniformidade garantida pelas frases padronizadas e a liberdade dada aos pesquisados para exprimirem suas opiniões, sem o receio dessas serem desaprovadas. As desvantagens apontadas por essa autora são: “1. têm um índice baixo de resposta.”. “2. a estrutura rígida impede a expressão de sentimentos”. O questionário foi construído com questões abertas, o que permite melhor expressão desses sentimentos. (GOLDENBERG, 2007, p. 87)

Contudo, nos primeiros questionários analisados, percebeu-se que o instrumento não permitiam dizer dos sentimentos e pensamentos sobre o objeto investigado. Esse instrumento seria aplicado a uma turma de cada curso de mestrado do Cefet MG. Foi aplicado, inicialmente, a vinte e cinco alunos do mestrado em Educação Tecnológica.¹⁰⁵ Nos questionários aplicados, percebeu-se um alto índice de respostas *clichês* e *politicamente corretas*, deixando a desejar no que diz respeito à exploração dos motivos reais. Há que se fazer uma ressalva: o instrumento foi aplicado apenas aos alunos do mestrado em Educação Tecnológica, não sendo possível afirmar, portanto, que o mesmo ocorreria caso se utilizasse o questionário para coleta de dados nos demais cursos. A partir das respostas obtidas nele, foi verificada a necessidade de utilizar outro

¹⁰⁵ Esse questionário foi aplicado em frente ao Setor de Registro, no dia da renovação da matrícula do segundo semestre de 2009.

instrumento para coleta de dados, uma vez que, mesmo utilizando-se respostas abertas, o questionário mostrou-se pouco adequado para a exploração da subjetividade dos sujeitos. O novo instrumento foi aplicado a todos os entrevistados para garantir a validade e fidedignidade da pesquisa.

Apesar do instrumento não ter sido julgado a melhor escolha para essa pesquisa, foi importante para elaboração de classes e indicadores de classes. As repostas foram analisadas, interpretadas de acordo com o contexto e distribuídas em classes. Essa classificação foi feita a partir do estudo dos questionários e não foi feito o cruzamento entre as respostas abertas e as fechadas, ou seja, não houve controle de variáveis.

Foi definido, então, que o melhor instrumento de coleta de dados para esta pesquisa seria a entrevista, a qual “(...) consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social comum à conversação.” (GOODE e HATT, 1979, p.237)

Ainda de acordo com Goode e Hatt (1979),

O domínio da entrevista permite uma verificação mais profunda na busca de respostas mais precisas do informante. [...] A maioria das nossas observações e experiências diárias [...] são todos essencialmente ‘não estruturados’, mas podem ser fontes importantes de dados para determinados problemas sociológicos. Se tais dados não são considerados se restringe a amplitude de informação disponível, e a maior parte das riquezas da experiência social pode ser perdida. (GOODE e HATT, 1979, p.400).

Cada questão aberta visava responder uma determinada questão ou esclarecer alguns aspectos ressaltados da discussão teórica. Ao se estudar os questionários aplicados no pré-teste, verificou-se a necessidade de alteração em uma das perguntas, pois, da forma como foi anteriormente elaborada, não tendeu ao objetivo proposto.

A primeira questão é o espaço em que todas as possibilidades de ingresso no curso de mestrado podem ser explicitadas. A partir das discussões, entende-se que há uma demanda por parte das empresas (ou mercado de trabalho) da elevação da escolaridade e do constante aprimoramento dos trabalhadores. Isso está presente na escolha dos modelos de gestão tanto das qualificações como das competências. No que diz respeito à formação profissional, a tendência mundial é de formação ao longo da vida, na qual

muitos são os espaços de educação. Essa, por sua vez, é fundamental ao desenvolvimento dos sujeitos, da elevação do conhecimento e da criticidade. Portanto, a primeira questão tem como objetivo pontuar os motivos pelos quais esses sujeitos buscaram o mestrado. As respostas serão distribuídas nas classes: mercado acadêmico; mercado profissional; profissionalização (que inclui qualificação e competência); auto-realização.

A formação ao longo da vida e o aumento da escolaridade requerem que o sujeito tenha suporte. Especialmente na vida adulta, nem sempre existe a possibilidade de dedicar à formação o tempo e os recursos que ela demanda. O objetivo da segunda questão é identificar os fatores que competem com a formação do adulto no *stricto sensu*. As classes escolhidas para codificação das respostas foram: família, trabalho, aspectos financeiros, limitações pessoais (intelectual, emocional, relacional), fatores externos e burocráticos e localização e estrutura da Instituição de Ensino.

O mestrado, conforme apresentado na discussão, pode ser entendido como formação final para o profissional que irá atuar no mercado ou formação científica inicial. Durante sua formação, quer seja na academia ou no mercado, o aluno do mestrado acumulou bagagem (de ordem subjetiva e/ou objetiva) que, de alguma forma, contribuiu para seu ingresso no curso. O objetivo da terceira questão é identificar o que pode contribuir com o acesso dos alunos ao mestrado. A expectativa é que as respostas possam ser classificadas em qualificações e competências adquiridas/desenvolvidas, características de personalidade, rede de relacionamentos, apoio financeiro, localização e estrutura da Instituição de Ensino.

Como já foi exposto, o curso de mestrado pode trazer diversos ganhos aos seus alunos. Sem querer determinar esses ganhos, espera-se que os sujeitos apontem aquilo que lhes é mais relevante. O objetivo da quarta questão é confrontar as respostas à discussão teórica que diz da importância do mestrado no ingresso da atividade docente, início da formação científica, no atendimento às demandas do mercado de trabalho, como tendência mundial de formação e atualização e para a realização pessoal. Portanto, as classes escolhidas para codificação das respostas dadas a essa questão foram: ascensão social e financeira; formação e atualização; preparação científica; ingresso ou

permanência na carreira docente; profissionalização e mobilidade profissional; acesso ao e permanência no mercado de trabalho; auto-realização.

Enquanto as questões anteriores tratavam mais da educação, voltando-se para o mestrado, a penúltima questão foca no trabalho. A expectativa é de que, por estarem tratando anteriormente da formação, nessa questão, os sujeitos façam uma aproximação da educação com o trabalho. Está implícita a hipótese de que o mestrado apareça como uma forma de preparação para o trabalho. Assim, foram estabelecidos dois conjuntos de classes. O primeiro, sobre o destino profissional pretendido, divide-se em docência, carreira científica e mercado de trabalho. A segunda divide-se em estudo, carreira, qualificação e competência (em que entram atitudes) e rede de relacionamentos.

Por último, espera-se que os respondentes criem um estereótipo de bom profissional, no qual será verificada a presença de elementos ligados à educação, especialmente do mestrado. É esperado que ao ser descrito, o estereótipo tenha características de ordem da personalidade, que sejam definidas suas qualificações e competências, sua educação/formação e sua situação social, econômica e financeira.

8.3 Definição da amostra

O universo dos sujeitos da pesquisa são todos os alunos regulares, de todos os cursos de mestrado do Cefet MG em funcionamento em Belo Horizonte, que, atualmente, está em torno de 190 alunos. Embora não se tenha estabelecido amostragem, foi feito um recorte neste universo: dois alunos de cada curso, de acordo com a lista fornecida pelo DRI, ao qual foi solicitado as listagens dos últimos aprovados (2009). Esse público foi escolhido em função da facilidade do acesso aos sujeitos e pelo fato de estarem mais próximos de seus objetivos primeiros. Acredita-se que os alunos mais próximos do fim do curso já passaram por transformações que lhes permitiram terem uma visão mais abrangente das possibilidades do mestrado.

Embora do ponto de vista estatístico o número de pessoas entrevistadas não possa ser considerado uma amostra representativa, que permita uma generalização para a

realidade dos mestrados, ela possibilita compreender como o mestrado está integrado ao planejamento de vida pessoal e profissional dos alunos entrevistados.

No primeiro momento, optou-se pelo questionário enquanto instrumento de coleta de dados. Porém percebeu-se a necessidade de mudança no instrumento para a entrevista. Por possibilitar um número maior de respostas e demandar um tempo maior, tanto para a aplicação quanto para a análise, não seria viável a utilização desse instrumento na mesma amostragem definida para o questionário (uma turma de cada curso de mestrado).

Assim, foi solicitado no DRI a lista de alunos mais recente, de cada curso em funcionamento em Belo Horizonte. Destes, foram separados aqueles que possuíam e-mail. Destes foram sorteados quatro nomes de cada turma. Os selecionados receberam um e-mail solicitando sua colaboração na pesquisa. Somente seis retornaram os e-mails se disponibilizando a participar. Foi possível compatibilizar datas e horários para entrevista com quatro destes. Não houve retorno dos alunos do mestrado em Linguagens e do mestrado em Modelagem Matemática e Computacional.

As entrevistas foram realizadas em salas de aula e laboratórios, no próprio Campus II do Cefet MG. As perguntas abertas do questionário aplicado no pré-teste foram utilizadas como roteiro para as entrevistas semi-estruturadas. Optou-se por fazer registros por escrito, durante a entrevista, e não gravá-las. Essa forma de registro, utilizada por psicólogos, mostrou-se satisfatória aos objetivos da pesquisa e deixou os entrevistados mais confortáveis, especialmente por conta do sigilo. Em alguns casos, uma das primeiras perguntas feitas pelos entrevistados foi se a entrevista seria gravada, os quais mostraram-se mais colaborativos ao saberem que não seria.

8.4 A metodologia qualitativa

Escolheu-se a metodologia qualitativa pelo entendimento de que ela seria mais adequada aos objetivos dessa pesquisa, que está relacionada à percepção e à projeção dos alunos quanto à educação, ao mestrado e ao mercado de trabalho, bem como a

forma como relacionam esses temas. Por serem aspectos mais subjetivos, decidiu-se pela tentativa de compreensão, visto não ser possível quantificar dados dessa natureza.

Segundo Vieira e Zouain (2006), a pesquisa qualitativa “garante a riqueza dos dados, permite ver um fenômeno na sua totalidade, bem como facilita a exploração de contradições e paradoxos;” (p. 16).

Também para Rey (2002) é a pesquisa qualitativa aquela que traz mais riqueza na investigação da subjetividade:

A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo. (REY, 2002, p.51)

Essa pesquisa se propõe o exame da subjetividade relacionada ao ato social de cursar o mestrado, ou seja, a demanda de formação no stricto sensu que sai das exigências externas (da propaganda, do mercado de trabalho, do modelo de gestão, do plano de carreira da empresa) e é introjetado pelos sujeitos, que elaboram razões próprias para integrarem a necessidade de formação a seus projetos individuais. “A objetividade dos sistemas constituintes da vida social adquire sua dimensão subjetiva por meio da forma em que penetra os complexos sistemas de sentido e significação dos diferentes agrupamentos que se constitui a subjetividade individual.” (REY, 2002,, p.45).

Considerando que a subjetividade é resultado da interação entre aspectos individuais e culturais,¹⁰⁶ a pesquisa qualitativa permitiria compreender como esses elementos estão sendo elaborados pelos sujeitos da pesquisa.

A escolha da metodologia qualitativa dá-se em função desse objeto, que, conforme descrito, não pode ser reduzido a números. Além disso, não é possível fechar as razões

¹⁰⁶ Segundo Rey (2002), “a subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana [...]. A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual.” (p.36-37).

individuais em categorias; correr-se-ia o risco de restringir as possibilidades de elaboração dos sujeitos a categorias pré-definidas, além de aumentar a possibilidade de ação dos mecanismos de defesa que levam os sujeitos a darem respostas socialmente mais aceitas. Segundo Rey (2002):

A diversidade da natureza qualitativa dos processos subjetivos e a enorme complexidade dos processos implicados em sua constituição impedem, em termos epistemológicos, sua construção por meio de respostas simples do sujeito diante de instrumentos padronizados. O estudo da subjetividade exige entrar nas formas mais complexas de expressão do sujeito e avançar na construção do conhecimento por vias indiretas e/ou implícitas em nosso objeto de estudo. (p.40)

Para proceder à análise qualitativa da pesquisa, utilizou-se os passos descritos por Goode e Hatt (1979), quais sejam: 1. Esclarecer o que se deseja do material, 2. Estudar cuidadosamente os questionários completados; 3. Planejar as classes e os indicadores de classe; 4. Adequar as classes aos dados; 5. Codificar todas as respostas. (GOODE e HATT, 1979, p.408-412).

Para os autores supracitados, *esclarecer o que se deseja do material* diz respeito ao entendimento de que a pergunta formulada está clara o bastante para que o entrevistado dê respostas que satisfaçam ao objetivo da questão – identificar o sujeito da ação, esclarecer elementos do processo, estabelecer motivos e predisposições, por exemplo. (*Ibidem*, 1979, p.409).

Estudar cuidadosamente os questionários completados diz respeito a confrontar os dados do questionário com outra fonte para verificar se o primeiro é capaz de trazer a mesma riqueza de dados que o segundo. Caso isso não aconteça, o pesquisador pode alterá-lo antes de continuar a pesquisa. Foi nessa etapa que se optou pela utilização dos questionários aplicados como pré-teste e a mudança de instrumento do questionário para a entrevista semi-estruturada.

Planejar as classes e os indicadores de classe permite preparar a codificação que dará fundamentação à análise dos dados. É a interpretação das respostas, um entendimento prévio de como aproximar as palavras usadas pelos entrevistados aos elementos que são buscados na pesquisa. Nessa etapa são definidos os indicadores e os critérios de

codificação que permitirão tanto ao pesquisador como a outras pessoas interpretar as resposta e chegar às mesmas classificações.

O objetivo, portanto, é construir um grupo de instruções que são relevantes para a pesquisa. Como, ordinariamente, não se podem esperar exatamente as mesmas palavras, o que se faz é buscar um *significado* equivalente. Para fazer isso, as frases e elementos que indicam claramente a classe apropriada são enumerados e verificados, procurando-se ver se as várias pessoas ao usar o código obtêm os mesmos resultados. (GOODE e HATT, 1979, p.411)

Adequar as classes ao dados é o processo em que são identificadas as discrepâncias, as respostas que não cabem nas classes pré-determinadas. Isso pode levar a uma modificação nas instruções, nas classes, no instrumento ou, caso essas discrepâncias sejam baixas, poderão permanecer como “desconhecidos ou não classificados” sem grades prejuízos à pesquisa. (GOODE e HATT, 1979, p. 412)

Para se codificar todas as respostas é preciso: ter clareza dos conceitos que estão sendo trabalhados, os quais precisam estar bem discutidos na parte teórica da pesquisa, para que não haja dificuldade em se organizar as respostas; ter uma questão clara, que leve o entrevistado a trazer os dados que a pesquisa demanda; evitar que as perguntas sejam elaboradas de forma a permitirem respostas racionalizadas e socialmente aceitas, mas que não compreendem a complexidade dos elementos concorrentes. (GOODE e HATT, 1979).

9 ANÁLISE DE DADOS

Segundo Bachelard (1996, p.18) “é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado.” Portanto, crê-se importante relatar os erros cometidos para alertar os futuros pesquisadores dos problemas que poderão encontrar na pesquisa.

Retomando este autor, além dos objetivos da pesquisa, existem objetivos que são da pesquisadora. Um deles, superar os obstáculos referentes à racionalidade, ao conhecimento e ao saber onde foram projetadas *sombras* nesta pesquisa. Um dos pontos que podem ser questionados é o fato do objeto da pesquisa ser o próprio curso de mestrado e a pesquisadora uma aluna deste curso, a qual poderia estar lançando mão de opiniões e sentimentos pessoais na análise dos dados obtidos.

Para superar este obstáculo, buscou-se construir o objeto historicamente, a partir da trajetória do curso superior e, especialmente, do mestrado, bem como levantar na bibliografia as expectativas que os teóricos têm em relação a esta formação. Além disso, buscou-se definir de que forma cada conceito seria operacionalizado e como as falas dos entrevistados seriam trabalhadas, de forma a garantir que outros pesquisadores possam refazer esse caminho.

Vieira e Zouain (2006), para dar clareza à forma como os dados serão tratados, sugerem retomar os conceitos e estabelecer como estes serão operacionalizados na pesquisa. Seguindo essa orientação, tem-se:

1. Qualificação e competência: Para a análise dos dados, a qualificação será entendida na sua dimensão experimental, a qual interessa-se pelo conteúdo da atividade em seus aspectos cognitivos e a forma como estes são mobilizados para obtenção do resultado esperado; assim, aproxima-se da noção de competência. Essa, por sua vez é entendida como:

Capacidade do indivíduo de mobilizar saberes adquiridos em vários âmbitos da sua trajetória profissional, bem como em práticas de socialização adquiridas ao longo da vida, canalizadas para a solução de problemas que emergem na prática do trabalho, além de exigir o desenvolvimento de

habilidades comportamentais necessárias às interações profissionais (COSTA, 2007, p.131).

Serão operacionalizados nessa pesquisa pela menção a esses termos ou a elementos que reportem à bagagem trazida tanto pela experiência profissional quanto acadêmica dos entrevistados, sejam esses aspectos objetivos ou subjetivos.

2. Educação/Formação ao longo da vida diz respeito à constatação de que os sujeitos estão em constante aprendizado, ainda que ele não se dê em sala de aula, mas em outros espaços como, por exemplo, o ambiente de trabalho. A partir dessa constatação, entende-se que há uma busca permanente das pessoas no aprendizado e crescimento pessoal, especialmente os adultos, que já não estão mais em idade escolar. Essa idéia será operacionalizada pela análise da maneira como a educação aparece na visão dos sujeitos, pela verificação da presença ou não de elementos que sinalizem um movimento de busca por outras formações antes e após o mestrado.

3. A formação docente é tradicionalmente adquirida pela formação nos cursos de mestrado e doutorado, sendo o primeiro, quase sempre, pré-requisito para o segundo. Assim, espera-se que a preparação para a docência esteja presente nas falas dos sujeitos pesquisados. Ela será identificada pela menção à carreira docente como objetivo profissional, pela valorização ou depreciação dessa carreira nas questões sobre a percepção do bom profissional.

4. Apesar da tradição dos cursos de mestrado na formação de docentes, especialmente para o Ensino Superior, ele é também a formação científica inicial. Portanto, também é esperado que a carreira científica e tecnológica seja pretendida por parte dos respondentes, que poderão buscar no mestrado essa formação. A carreira científica será operacionalizada pela menção a termos afins da ciência como pesquisa, investigação, desenvolvimento científico e mesmo o termo ciência, analisado o contexto.

5. O mercado de trabalho é o aspecto mais delicado da pesquisa pela possibilidade de acionar mecanismos de defesa que impeçam o sujeito de depararem-se com essa realidade objetiva. Esses mecanismos podem aparecer na racionalização ou na negação. Os sujeitos podem negar a preocupação em atender as demandas do mercado ou, simplesmente, nem falar sobre ele. Portanto, será operacionalizado pela menção ao

termo, ou por outros afins, como emprego, carreira, promoção, mobilidade, salário, etc. Além disso, não seria a proposta inicial do mestrado acadêmico a preparação para o mercado. Contudo, devido à carência de oferta de mestrados profissionais, especialmente na rede pública, espera-se que o mestrado acadêmico mostre-se como a melhora alternativa.

6. Há também que se considerar o fato de que o mestrado, como qualquer formação, presta também a satisfazer necessidades dos sujeitos de auto-realização e de satisfação pessoal. Por isso, será operacionalizado pela identificação de termos subjetivos que se relacionem a questões intrínsecas dos sujeitos, que representem desejos íntimos, sem que estabeleçam relações com outros temas anteriormente apresentados.

O caminho entre a transcrição das respostas e a operacionalização dos conceitos é percorrido pela interpretação. É nesse momento que o pesquisador se posiciona e, com base na discussão teórica coloca sua compreensão daquilo que foi trazido pelos sujeitos entrevistados.

Segundo Rey (2002, p.31),

A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas.

É ainda, “um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do estudado e as converte em momentos particulares do processo geral, orientado à construção teórica do sujeito, em sua condição de sujeito social [...]”(REY, 2002, p.32).

9.1 Apresentação dos dados

Foram entrevistados sete mestrandos e um mestre, distribuídos conforme tabela abaixo:

	Idade	Bolsista	<i>Lato sensu</i>	Tempo de conclusão da graduação
Educação Tecnológica	31	sim	sim	6 a 10 anos
Engenharia Civil*	28	não	não	1 a 5 anos
Engenharia Elétrica	27	sim	não	1 a 5 anos
Engenharia Elétrica	25	sim	não	menos de 1 ano
Engenharia de Energia	35	sim	sim	11 a 20 anos
Engenharia de Energia	25	sim	não	1 a 5 anos
Modelagem Matemática Computacional*	31	não	não	1 a 5 anos
Modelagem Matemática Computacional	25	sim	não	1 a 5 anos

* Já foi bolsista

Os entrevistados, em sua maioria, são jovens, graduados há poucos anos, com pouca experiência no mercado de trabalho atuando na profissão em que se formaram. A experiência profissional que tiveram foi na maior parte como estagiários, ainda que com a responsabilidade exigida de profissionais, mas durante a graduação. Embora o aluno da graduação só possa exercer a profissão na condição de estagiário, é comum aos entrevistados a experiência de atuação profissional com um elevado grau de autonomia e responsabilidade pelos processos acompanhados por eles.

Todos os entrevistados tinham (ou tiveram) como fonte de renda fixa a bolsa de estudos. Um deles, cuja bolsa já havia sido encerrada, está trabalhando há alguns meses na iniciativa privada. Três têm rendimentos esporádicos, como participação de lucros de empresa em que são sócios (mas que não estão atuando em função do mestrado); consultorias; aulas particulares. Exatamente pelo caráter sazonal desses rendimentos, os alunos declaram precisarem da bolsa.

Três entrevistados conseguiram emprego logo depois de formados na graduação, mas em função da aprovação no mestrado preferiram demitir-se. O motivo principal é a crença de que para se fazer um bom curso de mestrado é preciso dedicar-se integralmente a ele. Dentre estes, um entrevistado recebia salário inferior ao valor da bolsa, o que compensava em termos financeiros, não sendo esse o motivo principal de

sua decisão. Outro não via possibilidade de crescimento na empresa em que atuava (empresa familiar pequena). O terceiro precisou mudar-se para Belo Horizonte para fazer o mestrado, não sendo possível, portanto, permanecer no emprego. Contudo, segundo seu relato, tem grandes possibilidades de retornar para esse emprego após a conclusão do mestrado.

Todos os entrevistados desejam seguir a carreira docente. Contudo, apareceram outras respostas. Três entrevistados demonstraram interesse em montar o próprio negócio, sendo dois na indústria e um na área da educação (cursos livres). Um entrevistado buscará a carreira científica pura, através de submissão a concurso público para institutos de pesquisa. Um dos entrevistados foi aprovado em concurso público para exercício da profissão na qual se graduou e está esperando a convocação; declarou que não vai buscar outro emprego antes disso.

As razões que justificam o desejo pela carreira docente são: tradição familiar; admiração pela profissão desde a época da escola; gosto pelo estudo e pela pesquisa; experiência docente pregressa em cursos livres, trabalhos voluntários em instituições religiosas e filantrópicas; desejo de ajudar outras pessoas; frustração com o mercado de trabalho. Dos entrevistados apenas um deixou bem explícita a predileção pela docência em detrimento da pesquisa.

O mestrado não é o limite da vida escolar para nenhum dos entrevistados. Todos têm planos de seguir os estudos no doutorado. O mestrado apresenta-se apenas como uma etapa necessária a se cumprir. Justificam o projeto de cursar o doutorado por ser esta uma titulação mais reconhecida no campo acadêmico, que forma um profissional mais autônomo, já que o doutorado é uma etapa que promove maior desenvolvimento e autoridade para realizar trabalhos no campo da educação. Além disso, é uma exigência na maioria dos concursos para professores em universidades públicas. Essa última resposta foi dada pelos mestrandos que dão mais valor à pesquisa que à docência, mas não percebem a dissociação entre elas. Eles não vêem a possibilidade de desenvolver pesquisa em outro ambiente que não o da universidade, ou vêm sérias complicações para isso. Três dos entrevistados, quando indagados se gostariam de trabalhar em uma instituição que não possuísse laboratórios ou possibilidade de desenvolver pesquisas

(como as faculdades isoladas e os centros universitários) responderam categoricamente que não.

Cinco dos entrevistados manifestaram frustração com relação ao mercado de trabalho. As frustrações derivam da dificuldade de inserção; de ascensão; de realização de pesquisa; de liberdade de criação; de retorno financeiro.

Dois tinham formação em licenciaturas. Os motivos da frustração divergiam entre eles: o primeiro não gostou da experiência de lecionar no Ensino Médio, porque deseja trabalhar com pesquisa e via a possibilidade de realizar esse desejo apenas no ensino superior e não onde trabalhava. Declarou que, para empregar-se como docente na graduação precisa, pelo menos, do mestrado. O segundo tinha experiência como docente na rede pública estadual, declarando profunda satisfação com a atividade exercida e grande descontentamento com a remuneração. Para ele, o mestrado representa uma possibilidade de ascender financeiramente, permitindo o ingresso como docente no Ensino Superior ou em instituição de ensino privada, onde a remuneração é mais elevada, mesmo para lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio.

Essa frustração com o mercado pode começar antes mesmo da conclusão da graduação. Um dos entrevistados, durante os estágios da graduação, fez uma leitura dos profissionais que estão no mercado como pessoas limitadas na percepção do mundo e do próprio trabalho. Ao se referir a eles, emparelha as mãos aos olhos com movimentos para cima e para baixo, representando uma viseira. Essa postura não o deixou confortável quanto seguir carreira na empresa. O gosto pelo estudo e pela pesquisa associado a essa percepção o levou a optar pela carreira científica e docente. Seu desejo em seguir a carreira de professor é tão sincero que quando perguntado sobre a forma como percebia o mercado de trabalho, fez a leitura do mercado para docentes e não para a carreira possibilitada pela graduação (que não era licenciatura).

A frustração pode dar-se, também, pela impossibilidade de inserção no mercado. Um entrevistado declara que, no momento em que se formou na graduação, havia poucos postos de trabalho na sua área. Sua experiência profissional depois de formado, então, deu-se em uma área bastante diferente. As condições de trabalho lhe trouxeram adoecimento físico e psicológico de tal natureza que preferiu voltar à condição de

desempregado. Alguns meses depois, retornou ao mercado na condição de *trainee*, desempenhando uma tarefa com a qual não havia lidado durante a graduação. Essa tarefa despertou o interesse pela pesquisa nessa nova área, o qual o levou a buscar a pós-graduação. O mestrado foi o caminho a ser seguido. Devido ao desemprego, a frustração com sua área foi tanta, que, mesmo acreditando na existência, hoje em dia, de muitos postos de trabalho para sua profissão, não deseja voltar a atuar em empresas. Ressalva, no entanto, que poderia abrir um negócio próprio, pois para ele, o mestrado em curso não contribui para o exercício profissional como empregado, mas possibilita a atuação como empresário.

O terceiro exemplo de frustração diz respeito à ascensão profissional. Este entrevistado conseguiu através da formação profissional técnica ascender na empresa na qual ingressou como adolescente trabalhador, no curso do Ensino Médio. Isso o levou a se tornar um profissional com formação em graduação. Cursou faculdade em turno noturno, ao mesmo tempo em que trabalhava na empresa, acreditando que sua graduação lhe permitiria ascender mais um nível. Contudo, isso não aconteceu, já que, após a graduação, embora sendo considerado apto para o exercício da atividade na qual se graduara, continuou a ocupar a função de técnico. Segundo seu relato, esse foi o início de sua frustração com o mercado. Por outro lado, relata esse entrevistado, a opção pela docência é decorrente do gosto pela pesquisa, desenvolvido durante a produção da monografia de conclusão da graduação, primeiro contato que teve com a pesquisa científica. Buscou atualizar-se através da participação em eventos científicos, em um dos quais teve a oportunidade de conversar com uma professora da UFMG e tomar conhecimento da possibilidade de trabalhar com pesquisa em universidade.

Os dois últimos casos comprovam a tendência apresentada por Silva (2004) e por Dugué (2004): profissionais com elevada qualificação ocupando cargos de baixa complexidade. No caso dos sujeitos da pesquisa, um já era graduado e continuava como técnico. O outro, após vários anos de formado, começou a trabalhar como *trainee*, mesmo havendo na empresa em que trabalhava posto de trabalho aberto para sua profissão.

O mestrado profissional é desconhecido pelos alunos. Alguns declaram “ter ouvido falar” ou “ter visto em algum lugar na internet”, mas não têm clareza sobre o que seria.

Por essa razão não foi possível trazer informações sobre a disposição destes em participar de um programa de mestrado profissionalizante.

Não há consenso com relação ao *lato sensu*, formação valorizada por aqueles que cursaram essa modalidade. Os demais entrevistados dividem-se entre aqueles que fariam a especialização e aqueles que não. Os entrevistados que cursaram especializações declaram que o curso foi escolhido como complementação à graduação, uma vez que os conteúdos estudados não faziam parte da grade curricular da graduação. É importante registrar que os sujeitos cursaram tanto a graduação como a especialização em áreas distintas, em diferentes instituições de ensino, que não foram o Cefet MG. Disseram que a especialização mudou o olhar sobre a própria profissão e contribuiu para que se saíssem bem no processo seletivo do mestrado.

Dos entrevistados que não fizeram *lato sensu*, dois declararam que fariam se não fossem aprovados no mestrado. A “melhora no currículo” é um dos argumentos, que complementa o segundo: acreditam que as empresas valorizam o profissional que se atualiza. Metade da amostra declara que não faria o *lato sensu*. Entre os argumentos estão a impossibilidade de pagar por ele; a crença de que este curso não acrescenta nada; a crença de que só vale a pena para quem quer mostrar um “título” a mais.

A escolha pelo Cefet MG tem basicamente três origens: alunos egressos do próprio Cefet MG, orientados a seguirem o mestrado pelos próprios professores; atribuição ao acaso; alternativa à reprovação nos processos seletivos da UFMG. Começando pelo último motivo, quatro alunos foram reprovados nos processos seletivos para mestrados equivalentes na UFMG. Um atribui a reprovação à dificuldade com a prova de idioma estrangeiro. Os outros três atribuem a reprovação não a dificuldades pessoais, mas por acreditarem que essa Universidade só aprova alunos egressos de suas graduações. Contudo, todos reconhecem a excelência da UFMG. Um dos entrevistados participava dos processos seletivos do Cefet MG e da UFMG ao mesmo tempo. Sendo aprovado no primeiro, desistiu de manter sua participação no segundo. Os alunos egressos do próprio Cefet MG declararam que ficaram sabendo do mestrado através dos professores, que os incentivaram a participar. Acreditam que conhecer o corpo docente e fazer contatos anteriores ao processo seletivo, demonstrando interesse, contribuíram para a aprovação. Dos entrevistados, dois foram reprovados em processos seletivos anteriores, no próprio

Cefet MG. Contudo, a participação em disciplinas isoladas contribuiu tanto para reafirmar a opção pela instituição quanto com a aprovação no processo seguinte. Pode-se afirmar, a partir dos depoimentos, que a divulgação dos programas de mestrado do Cefet MG não é satisfatória. Os mestrandos que não concluíram a graduação nessa instituição tomaram conhecimento dos processos seletivos através de terceiros (amigos, colegas de faculdade, professores) ou casualmente, “navegando” pela internet. Apesar de não terem referências muito precisas sobre a instituição e sobre seus programas de mestrado, pesou na decisão dos entrevistados de participar do processo seletivo do Cefet MG o fato de ser um curso gratuito. Todos os entrevistados disseram que não participaram de processos seletivos em instituições privadas, ainda que essas oferecessem cursos mais adequados às suas pretensões profissionais, devido à impossibilidade de pagar por esses cursos.

Os entrevistados divergem quanto à opinião sobre a estrutura material disponibilizada pelo Cefet MG. Dois deles, egressos de instituições privadas de ensino, queixam-se da falta de materiais para pesquisa, de estrutura física inadequada, da falta de suporte operacional (serviços). Segundo eles, as instituições em que se graduaram proporcionavam mais apoio material e conforto. Queixaram-se também da falta de recursos, especialmente para deslocamento para participação em eventos acadêmicos e científicos. Um entrevistado, egresso do próprio Cefet MG, acredita que a estrutura é excelente, melhor do que a disponibilizada em instituições estrangeiras, conforme lhe foi relatado. Um entrevistado queixou-se de questões políticas que geram conflitos, tomam energia dos envolvidos e “contaminam” os alunos.

Ainda no que diz respeito à comparação entre instituições públicas e privadas, dois entrevistados destacaram a diferença percebida no comportamento dos alunos e na reação dos professores quanto ao conteúdo das disciplinas. Também egressos de instituições privadas diferentes, o primeiro declara que seus colegas de graduação queixavam-se do volume de leituras e trabalhos, que eram facilmente disponibilizados pelos professores. Ao contrário, no Cefet MG ninguém se queixava do volume de tarefas e “se virava” para conseguir realizá-las. O segundo disse da estrutura de colégio vivenciada na instituição privada, onde os professores prescreviam exercícios para serem feitos em casa e, muitas vezes, voltavam a conteúdos escolares para nivelarem a turma: “nivelavam por baixo, sabe?”.

A última questão apresentada a todos os entrevistados foi uma solicitação para que descrevessem o profissional ideal ou que citassem as características que consideravam mais importantes em um profissional, aquelas que gostariam de desenvolver. Cinco entrevistados mencionaram nomes de pessoas com as quais se comparam, que representam o ideal de profissional. Ressalte-se que todos os profissionais apontados são professores. Três entrevistados se idealizam como proprietários de empresas. Curiosamente, no entanto, não associaram essa posição a uma remuneração. Dois declaram que gostariam de ser funcionários públicos, em função da estabilidade. Um diz que ser respeitado em seu campo profissional é mais importante do que ganhar dinheiro – “isso vem por acréscimo”. Mas o mais relevante é que as características citadas dizem respeito mais à forma como esses profissionais lidam com as pessoas do que com o produto de seu trabalho em si. Mesmo nas engenharias, consideradas ciências “duras”, o aspecto humano é extremamente valorizado.

Conforme apresentado, o primeiro aspecto que chama atenção é o fato de todos os alunos terem buscado o mestrado como uma etapa para o doutorado e com vistas à carreira docente, embora nem todos queiram a carreira científica. Esse é o caminho historicamente percorrido pelos professores universitários brasileiros.

Em parte isso pode ser explicado pela dificuldade do mercado em absorver cientistas, conforme dados apresentados por Silva (2004). O desejo do mercado é por um profissional capaz de promover a inovação aplicando a ciência e não trabalhando no seu desenvolvimento. Assim, justifica-se a criação de mestrados profissionalizantes e do destino seguido pelos mestres acadêmicos: doutorado e docência superior.

Quanto à qualidade do ensino recebido, há unanimidade dos mestrandos em afirmar que “sentem que estão sendo preparados para a pesquisa”. Não há queixas a esse respeito. Contudo, não dizem se estão sendo preparados para a docência. Um dos entrevistados afirma que o curso que está fazendo não o prepara para ser professor, mas para ser pesquisador. Ele busca completar sua formação docente em outros espaços, como cursos e disciplinas ligadas à pedagogia.

Um dos entrevistados, egresso de uma instituição particular, expressou sua percepção sobre a diferença entre os profissionais formados no mercado e aqueles formados na

academia. Segundo seu depoimento, os professores formados no mercado tinham pouco conhecimento teórico mas motivavam os alunos com depoimentos do cotidiano das empresas. Os acadêmicos ensinavam conceitos, mas não “empolgavam” os alunos. Porém os professores que não tinham o mestrado o desaconselharam a participar de processos seletivos, enquanto os que tinham o estimularam. Acadêmicos formando seus alunos para a academia; profissionais formando para o mercado.

Quanto à formação como sujeito crítico, todos dizem que o mestrado contribui para o amadurecimento, para o crescimento pessoal, para torná-los melhores profissionais. O desejo de ajudar o próximo (futuro aluno) aparece em diversos momentos, nas várias falas, tanto abertamente, quanto nas comparações que tecem. Todos os profissionais citados pelos mestrados como modelos a serem seguidos são escolhidos, inclusive, pela disponibilidade em atendê-los, em ajudar, em poder dar informações e orientações, não só técnicas, mas da vida.

Relacionando esses depoimentos às teorias sobre os modelos da qualificação e competência, explicita-se o valor reconhecido, mesmo na academia, às competências relacionais. Observa-se nas falas dos entrevistados um aspecto comum, qual seja o de acreditarem que, uma forma de atualização é o diálogo com outros profissionais, independentemente de serem do mesmo campo de atuação, nos encontros em laboratórios e eventos científicos. Outra possibilidade de atuação, segundo eles, é na relação direta com o mercado, onde surgem os problemas e as demandas. Estabelecer uma rede de relacionamentos é também uma forma de conseguir um posto no mercado de trabalho. E foi reconhecida pelos entrevistados como elemento que contribuiu para o ingresso no mestrado. A “indicação” é, inclusive, uma etapa em alguns processos seletivos.

Um dado que se repetiu, mas cuja relevância não foi possível analisar é o fato de todos os entrevistados terem afirmado que saber bastante um idioma estrangeiro (ou um idioma estrangeiro específico) é extremamente importante para aprovação no mestrado, no doutorado, nas pesquisas. Apesar disso, aos que foi perguntado se utilizavam mais bibliografia nacional ou estrangeira, declararam usar mais bibliografias em português.

O hibridismo característico dos mestrados brasileiros está presente em todas as estruturas dos programas. A primeira parte do curso é formada por um conjunto de

disciplinas teóricas e a segunda, disciplinadas voltadas para a pesquisa. São poucos os que começam a produzir a dissertação já no começo do curso. Há que se ressaltar que o mestrado em Educação Tecnológica é o que mais exige o cumprimento de disciplinas para obtenção de créditos, cerca de 50% a mais que os demais cursos.

Um dos entrevistados, graduado há menos de cinco anos, declarou que alguns dos seus colegas de graduação já estão empregados. Quando perguntado sobre o que ele acredita ter contribuído para isso, ele alegou que esses colegas não só têm capacidade técnica como relacional. Sua curta passagem pelo mercado lhe fez entender que “quem tem facilidade de se relacionar tem mais chances de conseguir e, principalmente, se manter no emprego”.

Outro entrevistado afirmou ser importante fazer o mestrado (e que faria o *lato sensu*) porque o mercado quer um profissional qualificado. Quando pedido para esclarecer o que entendia por “qualificado” ele respondeu “profissional pronto” e explicou: que pode ingressar em uma empresa e assumir o trabalho sem qualquer problema. Ele entende que não há interesse da empresa em formar o empregado. E atribui a dificuldade em se encontrar esse profissional ao fato de “o aluno sair despreparado da graduação”. E, após uma pausa, concluiu: “ou o mercado está exigindo demais”. Este entrevistado acredita que o mercado para concluintes do mestrado é bom, porque um mestre, ao se empregar na empresa, pode receber remuneração correspondente a até quatro vezes o valor de uma bolsa de doutorado, o que faz a academia ser um caminho desejado por poucos.

Outro entrevistado acredita que o mercado para docentes é bom, porque há expansão do número de faculdades, aliado ao fato de que, as pessoas que fazem o curso no qual se graduou gostam mais de trabalhar na empresa. Além disso, o Governo percebeu que precisa investir na educação se quiser ter desenvolvimento científico e tecnológico. Portanto, ele acredita que há investimentos na educação, favorecendo a inserção do profissional que deseja ingressar na docência.

É em termos de qualificações e competências que os modelos de profissionais são descritos. Reproduzimos as características presentes nas falas dos mestrandos: tem que ser uma pessoa que estuda muito, que está sempre atualizada; que sabe de tudo um pouquinho; que tem contato com várias empresas; sabe dos resultados de pesquisas

importantes antes de saírem na mídia porque está envolvida com essas pesquisas; é respeitado; é empreendedor; tem uma visão ampla; tem muito conhecimento; sabe muito da sua área; ajuda os colegas; aconselha; tem conhecimento tecnológico e de vida; *superdotado*; consegue fazer o link entre a teoria e a vida; se expressa bem; tem didática; é a pessoa de referência de domínio em uma área; respeitado no mercado; atualizado quanto às novas tecnologias; tem que ter doutorado; tem que valorizar a educação como um todo; tem que ter proximidade com o lado escolar; tem que saber didática; tem que ser positivo; ter empolgação com o que faz; tem que motivar o aluno; ter atitude, não ficar parado esperando que as coisas aconteçam; tem que transmitir ser competente; tem que ser responsável com os compromissos assumidos.

Quanto aos ganhos proporcionados pelo mestrado até o momento, há um reconhecimento por parte dos sujeitos de ganhos muito mais subjetivos do que objetivos, à exceção de um dos entrevistados que atribui à sua condição de mestrando o fato de ter conseguido um emprego. É também em termos de qualificações e competências que benefícios são conferidos ao mestrado. Reproduzimos as falas dos entrevistados: aprendi a trabalhar sobre pressão; a resolver problemas; a me virar; a ir atrás de informação; ganhei mais autonomia; me tornei mais crítico quanto às pesquisas da minha área; aprendi a fazer pesquisa; aprendi a pesquisar nos periódicos da Capes; aprendi a trabalhar em condições longe das ideais; comecei a falar melhor em público; aprendi a desenvolver projetos; o mestrado ensina a ser pró-ativo, a resolver problemas, a correr atrás”.

Com base nos depoimentos obtidos, seguem as respostas a algumas perguntas postas neste trabalho:

Se não são mais os diplomas e o conhecimento morto que possui que irão conferir valor ao trabalhador, o que será? A postura do profissional diante do outro e a forma como utiliza seus saberes. Os sujeitos entrevistados nessa pesquisa conferem valor aos profissionais capazes de transmitir o conhecimento adquirido e utilizá-lo na solução de problemas. Mas aparece mais nitidamente valorizada a postura do profissional que se dispõe a educar enquanto um sujeito aberto à escuta e disponível para o aluno, não só com relação a questões técnicas de pesquisa, mas em relação à vida. Os mestrandos que descreveram o profissional ideal a partir de uma pessoa real (em todos os casos um

professor) salientaram a disponibilidade desse profissional para aconselhar e dar lições “para a vida” como fatores que lhes fazem admirados.

Estariam os cursos superiores preparados para formar este tipo de profissional? Os ganhos proporcionados pelo mestrado são descritos pelos alunos na forma de competências. Apenas um dos alunos indica um ganho objetivo (novo emprego), mas na maior parte dos casos sobressai descrição de transformações internas. Essas transformações propiciadas pelo mestrado muito embora não façam parte das disciplinas ou da estrutura dos programas vão ao encontro daquilo que as empresas buscam em seus empregados. Se intencionalmente ou não, os cursos de mestrado do Cefet MG estão propiciando a seus alunos um espaço para o desenvolvimento competências compatíveis com as desejadas pelo mercado de trabalho, segundo os depoimentos.

Quem era, quem é e quem será o aluno de pós-graduação nos próximos anos? Os primeiros alunos da pós-graduação foram professores, especialmente do ensino superior, que já possuíam um amadurecimento tanto técnico como profissional propiciado pela atividade docente pregressa que buscava qualificar-se para dar continuidade a essa carreira. Eram sujeitos autônomos no que diz respeito à capacidade de argumentar a partir de conceitos e de produzir conhecimento científico. Atualmente o perfil da pós-graduação é bastante heterogêneo, pois há alunos recentemente formados na graduação que optam por melhorar sua qualificação antes de inserir-se no mercado convivendo com profissionais que atuaram no mercado e vêm no mestrado uma forma de manterem seus empregos ou ascenderem. Com o aumento de pessoas graduadas em IES não-universitárias a tendência é que o aluno do mestrado seja cada vez menos uma pessoa bem formada na cultura científica e que precisará dar nesta formação seus primeiros passos na carreira acadêmica. Carreira acadêmica porque com a normatização dos mestrados profissionais a tendência é que os profissionais que atuam no mercado voltem-se para esses cursos. Assim, o mestrado acadêmico seria o espaço realmente de formação científica.

As relações percebidas pelos alunos entre a formação superior em nível *stricto sensu* e a carreira profissional, a partir da obtenção do título de mestre mostram que esse título, para os sujeitos da pesquisa, é apenas uma etapa para a carreira docente no ensino superior, que ainda tem o doutorado no caminho. O gosto pela pesquisa, pelo estudo é

associado à profissão docente e científica, de forma indissociável. A universidade é vista como o espaço em que podem desenvolver as duas carreiras, tanto científica como o magistério. Os entrevistados percebem uma demanda no mercado de trabalho da educação específica por profissionais com formação no *stricto sensu*, e não acreditam que conseguiriam empregar-se como professores da graduação sem essa formação.

Qualificação e competência, educação, formação científica e ensino superior articulam-se com o mestrado e o mercado de trabalho, na visão dos sujeitos da pesquisa, partindo da demanda do mercado de trabalho (da educação ou não) por um profissional capaz de se atualizar e de ter acesso aos novos conhecimentos produzidos em sua área. O estudo é uma das formas percebidas para alcançar essa capacidade. A outra forma apontada é do estabelecimento de relações com outros profissionais com os quais pode trocar experiências. Essas são características importantes, valorizadas tanto no modelo da qualificação e quanto da competência, as quais todos declaram que pretendem desenvolver. E ainda, para se tornarem um profissional admirado, conforme descrito, dizem da importância de desenvolverem certas características, todas elas subjetivas, da ordem das competências. Quanto ao ensino, embora alguns dos entrevistados percebam a valorização do mestre como empregado no mercado não-acadêmico, têm predileção pelo ensino e pela pesquisa e essa é a razão que atribuem ao fato de buscarem o *stricto sensu*.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mestrado se mostrou um espaço de desenvolvimento de competências que permite ao aluno adequar-se a diversas atividades de pesquisa e docência e ao mercado de trabalho, visto que os desafios que lá enfrentará são experienciados no curso – capacidade para resolver problemas inesperados, trabalhar sob pressão, cumprimento de metas, desenvolvimento de projetos, dentre outros. A qualificação está presente na procura pelo curso de mestrado que, conforme os depoimentos, prepara os profissionais para participarem de processos seletivos de doutorado, bem como os habilita para a docência no ensino superior. O referencial a partir do qual os entrevistados avaliam os profissionais (tanto docentes como que atuam no mercado) é construído em torno de competências, que exprimem os valores atribuídos ao profissional da educação. Destacam-se entre estas, as competências referentes às habilidade de relacionamento, consideradas fundamentais tanto para o magistério quanto para as organizações de trabalho.

Percebe-se que os entrevistados descrevem o grau de desenvolvimento que querem atingir e os seus exemplos profissionais a partir das competências reconhecidas neles, muito embora não utilizem o termo “competência” tal como apresentado no modelo teórico. Explicita-se a compreensão de Roche (2004, p.38) sobre a qualificação (experimental) enquanto “especificidade do indivíduo que acumula aquisições da formação, mas também atributos pessoais, potencialidades, vontades, valores”, a qual se aproxima da noção de competência, mas é superada ao passar da lógica do ter para a lógica do ser: “quando se tem alguma coisa, é por toda a vida; quando se é alguma coisa, é momentaneamente, de maneira transitória e contingente.” (ROCHE, 2004, p.46).

Para os entrevistados, o objetivo primeiro do mestrado é qualificá-los para a docência. Embora a Capes esteja focando mais na pesquisa, o mestrado acadêmico continua formando professores. E apesar de todo o esforço do espírito no sentido da abstração, em uma cultura científica, nem todos os mestres desenvolverão pesquisas, uma vez que a maior parte das vagas que surgem no Ensino Superior estão em instituições que não são universidades, desobrigadas, portanto, de desenvolver pesquisa e extensão. Mas se a

formação científica do mestrado acadêmico não é um espaço apropriado para a formação dos docentes dessas instituições, qual seria esse espaço?

Não se comprovou nessa amostragem que o mercado empresarial (indústria, comércio, funcionalismo público, etc.) seja uma opção de carreira. Há necessidade de explorar melhor este aspecto porque os entrevistados são ou foram bolsistas, não havendo, portanto, qualquer vínculo com o mundo empresarial. É preciso investigar a existência de alunos que estão inseridos como empregados em empresas comerciais para verificar a relevância dessa formação para eles.

A partir dos depoimentos, em que todos manifestam também o desejo de cursar o doutorado, percebe-se o início de um movimento de pressão para ampliação de vagas no *stricto sensu*, nessa modalidade, a exemplo dos movimentos acontecidos ao longo da história da educação no Brasil.¹⁰⁷ Um reflexo desse movimento foi a normatização do mestrado profissional com vistas a ampliar a oferta nessa modalidade. Registre-se que o mestrado profissionalizante não se interessa pela produção científica e exige menor participação de doutores.

A respeito dos mestrados profissionais, há que se alertar que a Capes deixa bem claro não haver recursos financeiros para estes, que não há previsão da concessão de bolsas de estudos para seus alunos, e que deve-se estudar a possibilidade das instituições públicas de ensino superior estabelecerem convênios ou cobrarem pela oferta dessa modalidade de mestrado. Percebe-se nessa orientação um risco de repetição da história: expansão de vagas através da rede privada, com precarização tanto do trabalho docente quanto da qualidade do profissional. Às instituições públicas (especialmente as federais) restaria produzir o conhecimento científico a ser apropriado pelo empresariado através da formação de mestres profissionais em instituições privadas.

Se o possível patronato dos novos mestres é formado pelo conjunto de instituições públicas e privadas de ensino superior, quais seriam as competências desenvolvidas durante o curso de mestrado que poderiam interessar a esse grupo? Certamente os empregadores poderão contar com pessoas capazes de desenvolver pesquisas e projetos,

¹⁰⁷ O aumento de pessoas habilitadas para a graduação na década de 1960 pressionou a expansão de vagas no Ensino Superior. O aumento de graduados tende a pressionar a pós-graduação.

que são capazes de discutir conceitos e produzir conhecimento a partir dessa discussão. Seus futuros empregados sabem trabalhar sobre pressão, produzir em condições distantes das ideais e com poucos recursos. Sabem cumprir metas e prazos e valorizam a boa relação entre aluno e professor, sendo esse considerado um sujeito capaz de ajudar e orientar não só com relação às disciplinas, mas também na vida. Algumas dessas competências, citadas pelos entrevistados como ganhos obtidos no mestrado, também podem ser transpostas para a realidade das empresas, que buscam desenvolver nos seus empregados competências semelhantes. Mas o empregador não poderá contar com um professor. Não há nos programas de mestrado investigados, aos olhos de seus alunos, disciplinas que promovam o desenvolvimento das habilidades necessárias ao magistério. Há, com certeza, espaços em que esse aprendizado possa acontecer – na orientação de estagiários da graduação, na participação em laboratórios e projetos, na extensão. Mas essas aquisições fogem às determinações do modelo pelo qual as universidades são avaliadas.

Foi satisfatória a constatação de que o profissional idealizado pelos alunos é um professor e que as características essenciais desse profissional, determinadas pelos mestrados, aproxima-se muito da visão de Paulo Freire sobre como deve ser o educador, apesar de não haver qualquer indício de que esses sujeitos o tenham lido. Se esses entrevistados representam efetivamente os profissionais que desejam seguir a carreira docente, e buscam o mestrado como forma de qualificação, pode-se dizer que a carência de formação técnica de magistério pode ser suprida pela postura de responsabilidade assumida para com a educação.

O mestrado acadêmico é um espaço formal de educação, que se apresenta como alternativa de qualificação para profissionais que vão atuar em diversas áreas, com especial vocação docente e científica. Embora seja avaliado pelas produções científicas, é o caminho tradicionalmente percorrido por aqueles que ocuparão os postos de docentes no ensino superior. Se para a lei há cursos universitários em que ensino e pesquisa são dissociáveis, os alunos esperam poder atuar nos dois campos, ou seja, para eles, essa dissociação não existe. Embora alguns se interessem mais pela pesquisa e outros pela docência, manifestam respeito e motivação para as duas coisas. O que baliza o julgamento sobre os demais profissionais e que serve de referência para a construção da própria carreira são elementos subjetivos, expressos em forma de qualificações e

competências, dentro de uma lógica do ser. Os mestrandos acreditam na carreira da docência superior como lugar em que podem desenvolver o conhecimento científico a partir de pesquisas, mas que podem se realizar como docentes ajudando a outras pessoas.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gastón. *A formação do espírito científico*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. *O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições*. R B P G, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005 (p.124-138)

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomas de Aquino. *Gestão de competências e Gestão de desempenho: Tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?* Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 41, n.1, p. 8-15, jan./mar. 2001. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/enanpad/1999/dwn/enanpad1999-rh-04.pdf>> Acesso em: 03 Jun. 2008. ISSN 0034-7590.

BRASIL. Constituição (1824). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Constituição (1891). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Constituição (1934). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Constituição (1937). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Constituição (1946). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Constituição (1967). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Lei no 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9393.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Portaria nº 80 de 11/01/99.

BRASIL. Parecer 977/65

BRASIL. [Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006](#). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm> Acesso em: 15 Out. 2009.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 7, de 23 de junho de 2009. Publicada no Diário Oficial da União (DOU), Nº 117, Seção 1, páginas 31 e 32. ISSN 16 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&catid=127:educacao-superior>

BRASIL. 2004. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005/2010. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Ministério da Educação – MEC.

BRASIL. Ministério da Defesa, Secretaria de Estudos e de Cooperação - Departamento de Cooperação. Informação Técnica 03/2006 – Mestrado Profissionalizante: Informação preparada pelos Professores Daniela Gomes de Carvalho, Antonio Jorge Ramalho da Rocha e Marcos Nunes Soares para subsidiar a reunião da Comissão Permanente de Interação de Estudos Militares – CPIEM. Rio de Janeiro, 16 e 17 de novembro de 2006. <https://www.defesa.gov.br/espaco_academico/biblioteca_virtual/notas/informacoes_tecnicas/IT-03-2006.pdf.> Acesso em 08 Jul. 2009.

BOSI, Antonio de Pádua. *A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos*. Educação & Sociedade, vol. 28, nº 101. Campinas: Unicamp, set/dez. 2004, p.1503-1523. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em: 06 Jul. 2009. ISSN 0101-3262

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. *Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão*. São Paulo em Perspectiva, 14/1/ 2000. (p.61-72)

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?* Educar, Curitiba, n. 28, Dec, 2006. Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso Acesso: em 30 Nov. 2008. 10.1590/S0104-40602006000200009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Relatório de Gestão 2008. Disponível em < http://www.cefetmg.br/site/sobre/aux/servicos/indicadores/documentos/Relatorio_Gestao_2008.pdf> Acesso em: 15 Set. 2009.

COSTA, Luciano Rodrigues. *A crise do Fordismo e o embate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementam?* Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais n. 26 Abril de 2007 – Disponível em < http://www.cchla.ufpb.br/politicaetrabalho/arquivos/artigo_ed_26/artigos/artigo07.pdf> Acesso em 01 Set. 2009. ISSN 0104-8015 p. 127-142.

COSTA, Messias. *A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino superior e universidade no Brasil*. In LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 – 3 ed. 1 reimp. (p.151-204)

DEMO, Pedro. *Trabalho: sentido da vida!* Rio de Janeiro, 2006: Boletim Técnico SENAC, volume 32, número 1, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/321/bts32_1-artigo1.pdf> Acesso em: 04 Jun. 2008. ISSN 0102-549X

DUGUÉ, Elisabeth. *A lógica da competência: o retorno ao passado*. In. TOMASI, Antônio (Org). *Da qualificação à competência: Pensando o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004 – Prática Pedagógica.

FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 – 3 ed. 1 reimp. (p.95-134)
FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências. Introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.22)

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol.I. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008. 31 ed.

FREITAS, Henrique; MOSCAROLA, Jean. *Gestão da informação – da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados*. RAE-eletrônica - vol. 1 · nº 1 · jan-jun/2002. Editora: Fundação Getulio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo. RAE eletrônica Disponível em <<http://www.rae.com.br/eletronica>> Acesso em 04 Set. 2009. ISSN 1676-5648. 2002

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2007 – 10ª ed.

JANINE RIBEIRO, Renato. *Ainda sobre o mestrado profissional*. R B P G, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006. p. 313 a 315

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação*. Educ. Soc.[online]. 1998, vol.19, n.63, p. 105-125. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 02 Out. 2008. ISSN 0101-7330.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Temas e tramas na pós-graduação em educação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362,

Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 Set. 2009. ISSN 0101-3262

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Set /Out /Nov /Dez 2005 No 30, p.117 a 181)

MENEZES-FILHO, Naercio Aquino. *A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho*. Artigo Preparado para o Instituto Futuro Brasil. 2001.

Disponível em

<<http://www.anj.org.br/pje/biblioteca/publicacoes/A%20Evolucao%20da%20educacao%20no%20Brasil%20e%20seu%20impacto%20no%20Mercado%20de%20trabalho.pdf/view>> Acesso em 10 Jun. 2009.

OTRANTO, Célia Regina. *Da escola idealizada à universidade concretizada: o papel das políticas públicas na configuração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. Trabalho aprovado no V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Évora, Portugal. Abr/2004. Disponível em <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho11.htm>> Acesso em: 30 Nov. 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *O acesso à educação superior no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 Mai. 2008. ISSN 0101-3262

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. *Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa*. Revista de Ciências da Educação, nº 2, jan/abr 2007. p. 5-17. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 28 Jun. 2009.

ROCHE, Janine. *A dialética da qualificação-competência: estado da questão*. In.

SANCHEZ, Maria Hidalgo; MESGRAVIS, Laima. *História e experiências brasileiras do crédito educativo antes do FIES – Financiamento Estudantil*. Pesquisa em debate, universidade de são marcos: Revista eletrônica do programa interdisciplinar em educação, administração e comunicação Ano II, n.3, jul-dez 2005 (p. 24-38) Disponível em. ISSN 1808-978X

SANTOS, Cássio Miranda dos. *Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil*. Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, n.83. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=en&nrm=iso> Acesso em 08 Jul. 2008. ISSN: 10.1590/S0101-73302003000200016.

SAVIANI, Demerval. *A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas*. In: Revista Diálogo Educacional – v. 1 nº 1 – jan/jun. 2000. p. 1 a 95. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=703&dd99=view>> Acesso em: 07 Ago. 2008. ISSN: 1518-3483

SAVIANI, Demerval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p.152-165.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *CEPLAR: Memória de um movimento de cultura e educação popular*. Espaço Aberto: Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc. Brasília, ano 11 , nº 56, out./dez. 1992 (p. 75-80).

Disponível em

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/835/749>>

Acesso em 15 Set. 2009.

SILVA, Sandra Terezinha da. *As demandas de qualificação para o trabalho no Brasil, a partir do processo de modernização produtiva*. Educar, Curitiba, n. 23, p. 335-352, 2004. Editora UFPR. Disponível em

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2166/1818>> Acesso em

14 Mai. 2008. ISSN: 0104-4060

TOMASI, Antônio. *Da qualificação à competência: Pensando o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004 – Prática Pedagógica.

TARAPANOFF, Kira. *Panorama da educação corporativa no contexto internacional*. In: Educação corporativa – contribuição para a competitividade. Brasília: MDIC, 2004.

Disponível em: <

<http://www2.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/UniversidadeCorporativa/PanoramaEducacaoCorporativa-ContextoInternacional.pdf> > Acesso em: 3 Jun. 2008.

ISSN 0718-2724

VARGAS, Milton. *História da técnica e da tecnologia no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. *Pesquisa qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VILLELA, Heloisa de O. S. *O mestre-escola e a professora*. In LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 – 3 ed. 1 reimp.

ANEXO 1

Conteúdo do e-mail enviado aos participantes:

Prezado Fulano,

Sou aluna do mestrado em Educação Tecnológica do Cefet MG e estou em fase de conclusão da pesquisa. Para tanto, preciso realizar a investigação empírica. Minha metodologia é qualitativa e o instrumento de coleta de dados que escolhi foi a entrevista.

Gostaria de saber se posso contar com sua disponibilidade em responder a essa entrevista, a qual tem duração prevista de trinta minutos. Ela poderá ser realizada no próprio campus do Cefet ou em outro local escolhido por você.

Aguardo seu retorno.

Atenciosamente,
Renata Grossi Dias.

ANEXO 2

Questionário utilizado no pré-teste que serviu também como roteiro para a entrevista semi-estruturada.

A mestranda do curso de Educação Tecnológica desta instituição, Renata Grossi Dias, está realizando estudo sobre os cursos de pós-graduação stricto sensu do Cefet MG. Para realização da pesquisa empírica, solicita a colaboração dos alunos no preenchimento do questionário abaixo, seguindo as orientações.

IDENTIFICAÇÃO

Mestrado em:

Idade:

Sexo: () Feminino () Masculino

Escolaridade:

- () Graduação
- () Especialização (já concluída)
- () Mestrado
- () Doutorado

Qual(is) curso(s) de graduação você concluiu?

Há quanto tempo concluiu seu curso de graduação, ou o último curso de graduação?

- () menos de 1 ano
- () 1 a 5 anos
- () 6 a 10 anos
- () 11 a 20 anos
- () mais de 20 anos

Caso já tenha concluído algum curso de pós-graduação lato ou stricto sensu, responda:

Quantos cursos concluiu?

Qual(is) curso(s) foi(ram)?

Há quanto tempo concluiu o último curso de pós-graduação?

- () menos de 1 ano
- () 1 a 5 anos
- () 6 a 10 anos
- () 11 a 20 anos
- () mais de 20 anos

Exerce alguma atividade remunerada? () Sim () Não

Caso afirmativo, informe os ganhos médios:

- () menos de 1 salário mínimo (até R\$ 465,00)
 () 1 a 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00)
 () 3 a 10 salários mínimos (R\$ 1395,00 a R\$ 4.650,00)
 () 10 a 15 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 6.975,00)
 () mais de 15 salários mínimos (acima de R\$ 6.975,00)

Você recebe ajuda financeira para fazer o curso de mestrado? () Sim () Não

Caso receba, responda:

Qual a sua natureza?

- () Bolsa de estudo
 () Benefício
 () Ajuda de custo
 () Aumento salarial

()
 Outra: _____

Quem a concedeu?

- () Empregador
 () Familiares
 () Estado
 () Órgão

financiador: _____

()
 Outro: _____

Responda as questões abaixo com letra legível e ocupando apenas as linhas disponíveis:

Cite 5 fatores que contribuíram para sua decisão de ingressar no curso de mestrado.

1-

2-

3-

4-

5-

Quais obstáculos você encontrou para ingressar no curso de mestrado?

1-

2-

3-

O que facilitou o seu acesso ao mestrado?

1-

2-

3-

Cite três benefícios que você espera que o mestrado lhe traga.

1-

2-

3-

Você faria um mestrado profissional, caso o Cefet MG o oferecesse? Justifique.

Cite três motivos que lhe levaram a escolher o curso do Cefet MG:

1-

2-

3-

Qual a sua aspiração profissional? De que forma você se prepara para alcançá-la?

Descreva um bom profissional.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)