

MERCANTILIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*? análise do PNE e seus efeitos no aumento de mestres e doutores no nordeste

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Doutora em Educação, Mestra em Direito. Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia. Professora do CESMAC-AL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2806-6023>

E-mail: priscillacordeira@cesmac.edu.br.

Edna Cristina do Prado

Pós Doutora, Doutora e Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia, Educação Física e Letras. Graduada em Direito, Linguística, e Teologia. Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>

E-mail: wiledna@uol.com.br

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia e Filosofia. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0443-7245>

E-mail: лана.palmeira@araúaca.ufal.br

Resumo

Este artigo analisa os efeitos das metas 13 e 14 do PNE sobre a expansão das pós-graduações *stricto sensu*, a partir dos dados publicados nos relatórios dos últimos três ciclos avaliativos, publicados pelo INEP/MEC (2016; 2018; 2020). O objetivo deste artigo é discutir se o aumento da quantidade de mestres e doutores tem alguma interferência real na melhoria da qualidade do ensino superior. Para isto, partiu-se de uma metodologia quanti-qualitativa, em que, de um lado, foram confrontados dados oficiais sobre o aumento da titulação e do número de programas na região Nordeste e, de outro, foram analisados dados sobre investimentos no setor e participação de IES públicas e privadas no ensino superior. Como resultado, percebeu-se que, a priori, não há correlação entre qualidade do ensino superior e aumento dos mestres e doutores, uma vez que a redução de investimentos públicos em pesquisa, ciência e tecnologia aumenta a precarização já sofrida pelo ensino superior como um todo.

Palavras-chave: PNE; Meta 13; Meta 14; estudos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; Nordeste.

MERCANTILIZATION OF STRICTO SENSU GRADUATE GRADUATION? *analyze of the pne and its effects on increasing masters and doctors in the Northeast*

Abstract

This article looks at the effects of goals 13 and 14 of the PNE on the expansion of stricto sensu graduate courses, based on data published in the reports of the last three evaluation cycles, published by INEP / MEC (2016; 2018; 2020). The purpose of this article is to discuss whether the increase in the number of masters and doctors has any real interference in improving the quality of higher education. To do this, we started with a quantitative and qualitative methodology, in which, on the one hand, official data on the increase in titling and the number of programs in the Northeast region were compared, and on the other, data on investments in the sector and on the other were analyzed. participation of public and private higher education institutions in higher education. As a result, it was noticed that, a priori, there is no correlation between the quality of higher education and the increase of masters and doctors, since the reduction of public investments in research, science and technology increases the precariousness already suffered by higher education as a whole.

Keywords: PNE; Goal 13; Goal 14; Stricto Sensu Graduate Studies; Northeast.

Introdução

Vivemos, hoje, sob a égide da economia do conhecimento, em que o capital humano assume a centralidade no mercado de trabalho, elevando-se, em consequência, o papel exercido pela educação nesse contexto neoliberal. Nesses tempos, teorias desenvolvimentistas defendem que a única coisa que impede os homens de se desenvolverem, no campo econômico, é a educação, que passa a ter um papel central enquanto instrumento de ascensão social, redistribuição de riquezas e equalização social (ROEDEL; MARTINS, 2018).

O trabalhador moderno é colocado no mesmo patamar de uma empresa, em que ele precisa se destacar, dentro do competitivo cenário do mercado de trabalho, para ter vantagem sobre os demais. Estimula-se uma cultura de competição que encara os homens como coisas, em que são vistos sob o prisma das competências, habilidades e conhecimentos científicos que podem ser usados em prol do desenvolvimento de empresas e governos (ROEDEL; MARTINS, 2018).

A educação se apresenta como a resposta a prosperidade, dando vazão a discursos meritocráticos que colocam o homem como objeto do sistema, uma vez que só cabe a ele buscar seu próprio desenvolvimento acumulando capital humano para vender sua mão de obra ao mercado de trabalho.

Dentro desse quadro geral, a educação assume uma centralidade enorme no sistema, em especial o ensino superior, que incorpora as demandas de mercado capturando a lógica do valor (ROEDEL; MARTINS, 2018), em que a educação assume a lógica do mercado. Mas esse fenômeno não é recente. Já em meados da década de 1980 percebia-se esse movimento em âmbito mundial, no que eclodiram, por todo mundo, reformas educacionais que garantiram o domínio do campo educacional para o mercado, com a padronização de políticas educacionais por grandes grupos internacionais, como é o caso do Banco Mundial ou da Organização Mundial do Comércio. A exemplo disso, pode-se mencionar a declaração de Bolonha que considerou, de maneira expressa, a educação como uma *commodity*, ou seja, trata-se de um bem, com valor de mercado, não de um aspecto material do direito humano à educação (ROEDEL; MARTINS, 2018).

Outros movimentos nesse sentido – de mercantilização da educação superior – são narrados por Aguilar (2007). Foram acordos de comércio que facilitaram a privatização do ensino superior, fazendo com que essa modalidade de ensino fosse perdendo as características de um direito público e subjetivo e se tornando um bem de consumo apropriado pelo mercado. Isso acabou atraindo investimentos do setor privado nessa modalidade de ensino, o que fez com que instituições de mercado se apropriassem desse setor.

Como resultado, tem-se hoje um verdadeiro monopólio dos diplomas desse nível de ensino por instituições que buscam o lucro. Isso é chamado, por Roedel e Martins (2018) de capitalismo acadêmico, que pode ser traduzido na submissão da educação superior ao valor de mercado, que valoriza a mão-de-obra do indivíduo a partir do conhecimento científico por ele acumulado – do seu capital humano. Como consequência, o modelo de ensino, de produção acadêmica e a própria finalidade da educação passam a ser ditados pelas necessidades neoliberais, que intensificam a

coisificação do homem enquanto força de trabalho a ser disposta a partir de sua utilidade ao sistema.

Um dos aspectos desse caminho nefasto seguido pelo ensino superior, no Brasil e na própria América Latina, é a reconfiguração da educação em prol do chamado produtivismo acadêmico (ROEDEL; MARTINS, 2018), que nada mais é do que a ampliação da produção intelectual pautada na lógica e interesses capitalistas. Importa, assim, o volume da produção e não a qualidade da reflexão que é realizada no campo da pesquisa. Entram em cena instrumentos como currículo lattes, que se oficializam como instrumentos oficiais do novo modelo neoliberal de educação superior, em que universidades são medidas pela quantidade de produção de seus professores e alunos. Roedel e Martins (2018) narram esse cenário sobre o prisma do clientelismo acadêmico, que domina os espaços institucionais nas universidades.

Já não bastasse o movimento natural do sistema de ampliar a participação de mercado no cenário educacional, autoriza-se, por meio de decisão do Supremo Tribunal Federal, em 2017, a cobrança de mensalidades nas pós-graduações *lato sensu*. Outro fato que pode ser narrado, no mesmo sentido, é o aumento do financiamento do setor privado pelo público, por meio de fundos de financiamento estudantil como o FIES e outros incentivos, enquanto ocorre o corte sistemático de investimentos no ensino superior público. Institucionaliza-se, de forma escancarada, o viés de mercado que caracteriza a nossa atual educação superior. Afinal, a educação agora é um bem de consumo, uma mercadoria, não um direito a ser alcançado por todos.

É neste sentido que esta pesquisa foi realizada: buscando analisar os efeitos do PNE para a educação superior, a partir das metas 13 e 14, que preveem o aumento da quantidade de mestres e doutores e, conseqüentemente, de programas de pós-graduação *lato sensu*, investiga-se até que ponto as políticas de governo atual têm implementado essa mercantilização da educação superior no país, por meio do estímulo ao produtivismo acadêmico, que passa, necessariamente, pelo aumento das titulações dos professores desse nível. Discutir essa temática é enfrentar uma questão a muito postergada: o aumento da quantidade de mestres e doutores tem alguma interferência real na melhoria da qualidade do ensino superior?

Para isso, é tomada como parâmetro a região Nordeste do país, em que são confrontados os dados do governo, sobre o andamento das metas nos relatórios dos ciclos de monitoramento de 2016, 2018 e 2020 com os dados das pós-graduações e dos investimentos na educação superior nos últimos anos.

Com isso, permite-se visualizar como a ampliação da titulação se apresenta como mais uma política neoliberal que transforma a lógica do ensino superior em uma mera racionalização do produtivismo acadêmico, inócuo à verdadeira e necessária transformação social.

Metodologia

A metodologia deste trabalho seguiu um viés quanti-qualitativo, uma vez que foram analisados os dados dos últimos três relatórios dos ciclos avaliativos do PNE (2016, 2018, 2020). Para realizar o levantamento desses dados, foi consultada a página oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que disponibiliza os relatórios mencionados para acesso público. Os dados foram analisados, quanto aos resultados apresentados quanto à realização das metas 13 e 14, para depois serem confrontados entre si gerando os quadros, tabelas e gráficos apresentados neste estudo.

Em seguida foi realizado um levantamento de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* surgidos no Nordeste brasileiro entre 2014-2020. A busca foi realizada a partir da Plataforma Sucupira, que contém a lista de todos os programas *stricto sensu* em cada estado, por Instituição de Ensino. Após a consulta, foram identificados 969 programas e 1366 cursos no Nordeste. Cada um dos programas foi analisado, para que fosse possível identificar duas variáveis: a) ano de início; b) natureza jurídica das IES, o que gerou os dados encontrados no gráfico 1.

A interpretação dos dados foi realizada à luz do problema de pesquisa levantado. Adotou-se, para isto, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este método pode ser conceituado, de forma mais geral, como um conjunto de técnicas para a compreensão de mensagens, que utiliza um procedimento específico de investigação, que segue uma série de procedimentos pré-definidos. Assim,

pretendeu-se desvelar os efeitos das metas 13 e 14 para a melhoria do ensino superior.

Resultados e discussões

Legislação sobre as Pós-Graduações *Stricto Sensu* no Brasil

De acordo com o Parecer C.E.Su nº 977 de 3 de dezembro de 1965, considerado o marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira, a pós-graduação é compreendida como uma etapa do ensino posterior a graduação, dividindo-se nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*. A primeira modalidade designa todo e qualquer curso que se segue à graduação (CAPES, 2020a).

A especialização e aperfeiçoamento são modalidades de curso que buscam a formação em nível técnico-profissional de uma subárea do conhecimento. Esta modalidade de ensino tem como objetivo permitir que os indivíduos dominem alguma modalidade de conhecimento científico ou técnico com foco tanto no saber como no desenvolvimento prático em profissões. Os indivíduos, uma vez formados nestes cursos, tornam-se especialistas num dado campo profissional (CAPES, 2020a).

Em sentido estrito, a pós-graduação deve ser compreendida como o conjunto dos cursos que dão continuidade aos cursos de graduação, com o aprofundamento de conhecimentos já vistos neste nível, tanto sob o viés científico como o cultural. É uma modalidade de curso que permite o aprofundamento, em nível vertical, de dada área ou subárea do conhecimento (CAPES, 2020a). Neste sentido:

[...] a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. Não se compreenderia, por exemplo, a existência da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a Graduate School, como não se compreenderia universidade européia sem o programa de doutoramento (CAPES, 2020a).

A origem da pós-graduação remonta às universidades americanas, em que o *college* representaria a os vários cursos ou escolas de graduação, sendo conhecidos como *graduate*, dando um título de bacharel aos seus concluintes. Era justamente esse título considerado como requisito para o ingresso na modalidade de ensino seguinte, o *undergraduate*, que representava os estudos avançados em alguma das matérias do *college* (CAPES, 2020a).

Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) é considerada, dentre todas as cartas de direitos da nação brasileira ao longo de sua história, a mais ampla e abrangente em relação aos direitos fundamentais. Nela, pela primeira vez foram incorporados direitos relacionados a uma educação que permitisse aos cidadãos ter acesso a todos os níveis de ensino, o que inclui a assistência gratuita às crianças em creches e pré-escolas; a oferta de vagas na educação básica, que passa pelo ensino infantil, fundamental e médio; acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, como é possível perceber em seu texto:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 2020a).

O texto constitucional revela o dever fundamental do Estado brasileiro com uma educação de caráter universalizante, que permita a todos uma formação completa, a partir das quais as desigualdades socioeconômicas possam ser superadas com o amplo acesso de todos às oportunidades provenientes de uma educação de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2020).

A Constituição de 1988 revela que a educação buscada pelo Estado tem como objetivo o desenvolvimento da pessoa em sua integralidade, o que passa de forma obrigatória pelo seu preparo para o exercício da cidadania e para a atuação no mercado de trabalho, como é possível perceber no texto de seu artigo 205 (BRASIL, 2020a).

Com isso, o texto constitucional revela uma visão utilitarista da educação, que se apresenta com viés liberal, do qual se aduz que uma das maiores contribuições do indivíduo ao Estado e à vida em sociedade seria, justamente, o exercício da cidadania, entendida a partir do cumprimento, por parte de cada indivíduo, de seus deveres sociais, e não apenas pelo exercício de seus direitos. Assim, na visão constitucional a educação tem papel fundamental no desenvolvimento do Estado brasileiro, uma vez que se volta ao atendimento das necessidades da sociedade e do próprio mercado. Esse viés acaba sendo reiterada ao longo do texto constitucional e da própria legislação infraconstitucional, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996).

A CF/88 não incluiu nenhuma menção expressa à pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, aos mestrados e doutorados enquanto modalidade de ensino. Por outro lado, pode-se interpretar o direito à formação desse nível nos artigos 205; 206, I e 208, V. A LDB, por sua vez, trouxe em seu texto normas aplicáveis aos mestrados e doutorados, a partir da previsão implícita do texto da Constituição (BRASIL, 2020b).

Por outro lado, a CF/88 estabeleceu em seu art. 214 a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal (2014-2024) que instituiu um conjunto de objetivos e metas para servirem de base às políticas públicas de educação. Nos incisos I ao VI estão contidos os objetivos gerais do plano, como a melhoria na qualidade do ensino (III), a formação para o trabalho (IV), a promoção humanística, científica e tecnológica do país (IV), dentre outros.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394/1996)

A LDB regulamenta o texto da CF/88 quanto a educação nacional em todos os seus níveis. Entre a ampla previsão que realiza neste sentido, apresenta normas sobre a pós-graduação nacional, a exemplo da previsão contida no artigo 9º, que prevê a competência da União para baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação do país (BRASIL, 2020b).

No artigo 39, a LDB prevê que a educação profissional e tecnológica deve abranger, dentre outros, os cursos de pós-graduação, que deverão ser organizados, nas dimensões dos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares que são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Além disso, há previsão, no art. 44, de que a pós-graduação está situada dentro da educação superior e compreende: programas de mestrado e doutorado; cursos de especialização; cursos de aperfeiçoamento, dentre outros. Esses cursos podem ser feitos por indivíduos que possuam, no mínimo, uma graduação, atendendo-se aos requisitos de cada Instituição de Ensino Superior (IES).

O art. 62-A da LDB, em seu parágrafo único, prevê que os professores da educação básica terão garantida sua formação continuada, incluindo-se a pós-graduação:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos **e de pós-graduação** (BRASIL, 2020b - Grifos nossos).

A LDB também prevê que profissionais da educação básica tenham formação em pedagogia ou em algum nível de pós-graduação, da seguinte maneira:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2020b).

Os professores do ensino superior, de acordo com o art. 66, precisam, de forma obrigatória, possuir pós-graduação, dando-se preferência a formação em mestrados e doutorados. Desta maneira, a pós-graduação assume grande importância no contexto desses cursos, uma vez que a docência neste nível de ensino passa por ela de forma necessária.

A previsão da LDB é complementada por outras normas que preveem as características e forma de organização da pós-graduação *stricto sensu* no país. Uma delas é o marco regulatório dessa modalidade de ensino, o Parecer C.E.Su nº 977/1965, além das resoluções e pareceres da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) sobre a temática.

Normas Gerais sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Características da Pós-Graduação Stricto Sensu de acordo com o Parecer C.E.Su nº 977/1965

O marco regulatório da pós-graduação no Brasil apresenta algumas características dessa modalidade de ensino na categoria *stricto sensu*. A primeira e mais relevante é a natureza do ensino realizado nos mestrados e doutorados: tratam-se de cursos com natureza acadêmica e que se voltam para a pesquisa, mesmo quando se tratarem de cursos com foco em setores profissionais. É justamente essa

premissa que diferencia esses cursos das especializações, pois estas possuem como razão precípua a ampliação de saberes prático profissionais, enquanto a pós *stricto sensu* desenvolve e aprofunda o conjunto de conhecimentos de cada um dos cursos de graduação das ciências. Ou seja, trata-se do escalonamento, propriamente dito, dos saberes científicos, o que não implica em uma relação de dependência entre graduação e pós-graduação. Assim, é possível que alguns campos do saber apresentem apenas cursos de doutorado, até porque o mestrado não é pré-requisito obrigatório para o ingresso nesse nível. (CAPES, 2020a).

Dentre as características da pós-graduação *stricto sensu*, o marco regulatório dispõe que existe uma hierarquia entre o mestrado e doutorado, porém o mestrado não é considerado pré-requisito a obtenção do doutorado. Além disso, o doutorado é tido como a modalidade de ensino que busca proporcionar uma formação científica ou cultural de caráter aprofundado, sendo a modalidade por excelência da pesquisa. (CAPES, 2020a).

A área de concentração é compreendida como o campo de conhecimentos que será objeto de estudo dentro do curso, e o domínio conexo é entendido como qualquer matéria que o discente da pós-graduação realize fora da área de concentração de seu curso, mas considerada útil à sua formação. (CAPES, 2020a).

Esses cursos devem ofertar disciplinas que tenham caráter variado, dentro da área de concentração. Um aspecto interessante do marco regulatório é a opção pela metodologia de ensino que parte de seminários ou cursos monográficos, em que o professor desenvolve em profundidade as temáticas e os discentes a discutem. Ao final do curso, aluno de mestrado deve apresentar uma dissertação e o de doutorado uma tese, que devem ser defendidas perante banca avaliadora. As temáticas das dissertações e teses devem trazer contribuições reais ao tema analisado.

Outra característica dessa modalidade de ensino é a grande flexibilidade de estudos entre as várias áreas das ciências. Não é necessário que o indivíduo apresente grau de bacharel na mesma área do mestrado ou doutorado.

Dessa forma, essas se apresentam como algumas das características dos mestrados e doutorados, de acordo com o Parecer C.E.Su nº 977/1965.

Resoluções atuais da CAPES

Além do marco regulatório da pós-graduação (Parecer C.E.Su nº 977/1965) e da LDB, existem outras normas que preveem como essa modalidade de ensino deve ser organizada em sua modalidade *stricto sensu*. O quadro abaixo revela o conjunto de normas atualmente vigentes sobre o assunto:

QUADRO 1: Regulamentação geral da pós-graduação *stricto sensu*

Norma	Conteúdo normativo
Portaria CAPES nº 55/2020	Dispõe sobre a prorrogação excepcional dos prazos de vigência de bolsas de mestrado e doutorado no país da CAPES, no âmbito dos programas e acordos de competência da Diretoria de Programas Bolsas no País, e exclusão da variável tempo de titulação e indicadores relativos à avaliação dos programas no quadriênio 2019-2020.
Portaria CAPES nº 36/2020	Dispõe sobre a suspensão excepcional dos prazos para defesa de dissertação ou tese no âmbito dos programas de concessão de bolsas da CAPES.
Portaria CAPES nº 196/2019	Cria o Colégio de Ciências da Vida
Portaria CAPES nº 195/2019	Cria o Colégio de Humanidades
Portaria CAPES nº 194/2019	Cria o Colégio de Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar
Portaria MEC nº 321/2018	Dispõe sobre a avaliação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Portaria CAPES nº 182/2018	Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em funcionamento.
Resolução CNE/CES nº 07/2017	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Portaria CAPES nº 81/2016	Define as categorias de docentes que compõem os PPGs para efeitos de registro na Plataforma Sucupira e avaliações realizadas pela CAPES.
Portaria CAPES nº 90/2015	Dispõe sobre o enquadramento em área básica e área de avaliação de propostas de cursos de mestrado ou doutorado e de programas de pós-graduação avaliados pela CAPES.

Fonte: CAPES, 2020b.

Dentre essas normas, destaca-se a Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2020c). De acordo com a resolução, os programas de mestrado e doutorado têm como objetivo o “desenvolvimento da produção intelectual

comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (art. 1º, §1º).

Tais cursos se diferenciam a partir de alguns critérios. O primeiro é a duração, uma vez que o mestrado ocorre, geralmente, em um período máximo de dois anos, enquanto que o doutorado, em até quatro anos. Além disso, se diferenciam a partir de sua complexidade e quanto ao aprofundamento do trabalho de conclusão, na modalidade de dissertação (mestrado) e tese (doutorado). Ambos poderão ser organizados na modalidade de doutorados profissionais. Outro aspecto relevante é a desnecessidade de conclusão do curso de mestrado para ingresso no doutorado. Desta maneira, o processo de autorização dos cursos e suas regras gerais encontram-se previstos na Resolução nº 7/2017 (CAPES, 2020c).

PNE e as metas relacionadas a Pós-Graduação *Stricto Sensu*

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a previsão de um plano nacional de educação com duração decenal, a partir do qual os objetivos do Estado quanto à educação pudessem ser colocados em prática. Assim nasceu o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado a partir da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, com duração decenal (2014-2024), que apresenta metas e objetivos relacionados a todos os níveis de ensino, o que inclui a pós-graduação *stricto sensu*, a exemplo das metas 13 e 14:

META 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2020d).

Foram incluídas, no texto do PNE, estratégias para atingir os objetivos formulados. Em relação a meta 13, foram estipuladas nove metas, que podem ser resumidas como segue: 13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (SINAES); 13.2) ampliar a cobertura e quantidade de estudantes submetidos ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); 13.3) induzir as Instituições de Ensino Superior (IES) a implementarem um processo contínuo de autoavaliação, ampliando-se a qualificação e engajamento do corpo docente; 13.4) promoção da melhoria dos cursos de pedagogia e licenciaturas, a partir de instrumento avaliativo específico para isso, aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), permitindo aos graduandos que conquistem habilidades que os permitam conduzir, quando formados, o processo pedagógico no campo educacional; 13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, articulando-se pesquisa aos programas de pós-graduação *stricto sensu*; 13.6) substituir a aplicação do ENADE pelo Exame Nacional do Ensino Médio; 13.7) Estimular consórcios entre IES para potencializar ações em nível regional; 13.8) aumentar a taxa de conclusão dos cursos presenciais em universidades públicas para 90% (noventa por cento) e, em IES privadas, para 75% (setenta e cinco por cento), para que, em cinco anos (ou seja, a partir de 2019), os estudantes apresentem rendimento no ENADE igual ou superior a 60% (sessenta por cento), e para que, no último ano de vigência (ou seja, em 2024), 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes tenham rendimento igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento); 13.9) promover a formação inicial e continuada dos profissionais da área técnica administrativa da educação superior (BRASIL, 2020d).

As estratégias da meta 14, por sua vez, envolvem quinze iniciativas para ampliar a oferta da pós-graduação *stricto sensu* no país, que podem ser compreendidas de forma sucinta como: 14.1) expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento; 14.2) atuação articulada e integrada entre a CAPES e agências estaduais de pesquisa; 14.3) expansão do financiamento da pós-graduação, a partir do Financiamento Estudantil (FIES); 14.4) ampliação dos cursos neste nível, inclusive por meio da Educação à Distância (EaD); 14.5) diminuir desigualdades étnico-raciais com programas especiais voltados à ampliação do acesso da pós-graduação *stricto sensu* aos grupos de minorias, como indígenas e quilombolas; 14.6) ampliar a oferta destes cursos nos campi novos abertos, em especial os de doutorado; 14.7) manter e expandir programa de acervo digital que

assegure a acessibilidade às pessoas com necessidades especiais; 14.8) ampliar a participação das mulheres nesses cursos, em especial em determinadas áreas e campos das ciências; 14.9) estimular a internacionalização da pesquisa; 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico em nível nacional e internacional; 14.11) ampliar o investimento em pesquisa, com foco em inovação; 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores, chegando-se a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes; 14.13) ampliar o desempenho científico e tecnológico do país; 14.14) estimular a pesquisa e inovação que promova a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade amazônica; e 14.15) estimular pesquisas que gerem patentes.

Como pode ser visto, a previsão das duas metas envolvem uma série de ações que precisam ampliar o acesso à pós-graduação *stricto sensu* de forma ampla e abrangente, o que envolve desde a elaboração de políticas públicas voltadas aos grupos que social e historicamente foram discriminados em nosso país (como as estratégias 14.5 e 14.8), até que estimulem o aumento quantitativo do número de matrículas.

É justamente neste ponto que o PNE precisa ser analisado de forma crítica, uma vez que esse aumento é percebido como finalidade em si mesma, não como meio para atingir a melhoria do ensino ou a superação de desigualdades sociais, o que tem levado a abertura desenfreada de cursos desse nível sem um correlato aumento na qualidade do ensino superior e mesmo a mercantilização desses cursos pela iniciativa privada, como será debatido à frente.

Efeitos do PNE sobre a expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu*: análise a partir da Região Nordeste

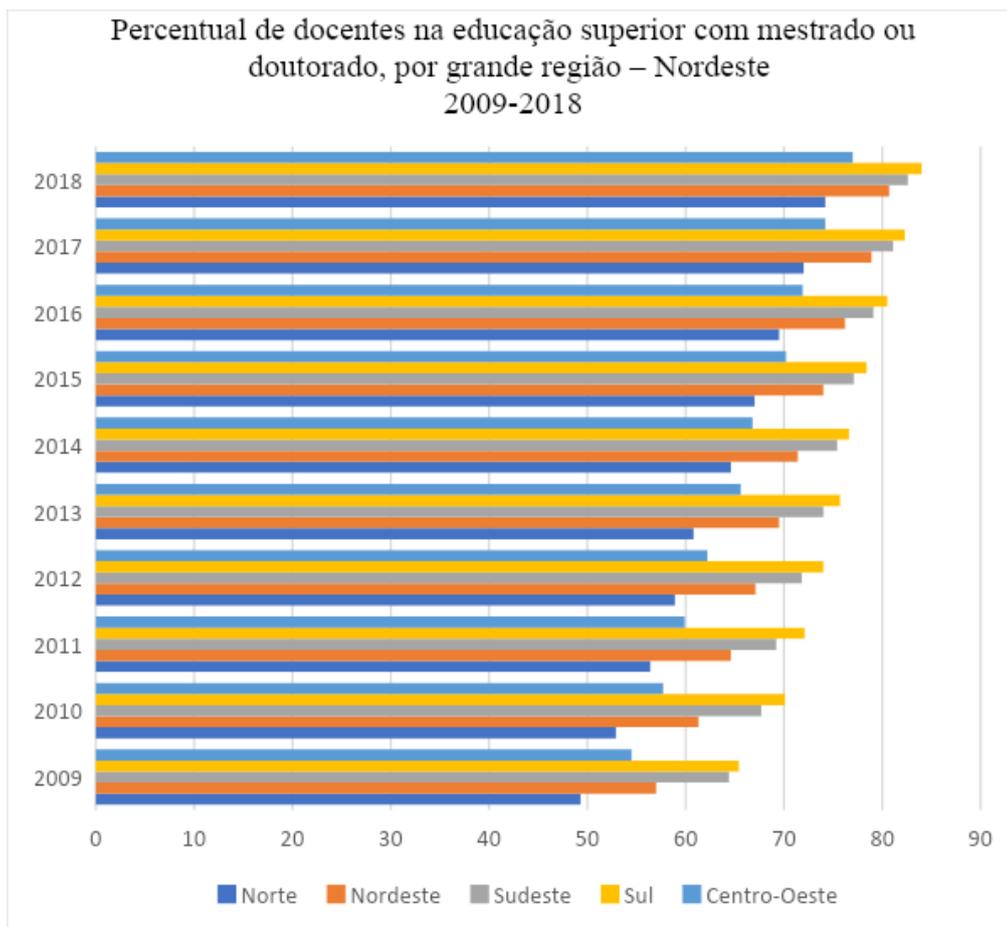
Desde que o PNE entrou em vigência, foram publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) três relatórios de monitoramento das metas do plano. Em relação às metas 13 e 14, foram levantados dados sobre pós-graduação *stricto sensu*, a seguir resumidos.

Meta 13

A meta 13 possui apenas o objetivo de elevar a qualidade do ensino superior e aumentar a proporção de mestres e doutores em efetivo exercício na educação superior. Para isto, era preciso atingir um quantitativo de 75% (setenta e cinco por cento) de mestres ou doutores e 35% de doutores. Com a publicação dos três primeiros relatórios dos ciclos de monitoramento das metas do PNE, tornou-se possível perceber que a meta, quanto a quantidade de mestres ou doutores, foi cumprida no Brasil e na região Nordeste, assim como a proporção de doutores (INEP, 2020).

Os relatórios agregaram dados, ao longo do período de 2009 a 2018, que permitem perceber como ocorreu, ao longo da última década, a ampliação da quantidade de mestres e doutores em todas as áreas das ciências na região Nordeste, objeto deste estudo. Em 2016, 76,2% dos professores do ensino superior possuíam pós-graduação *stricto sensu* na região, chegando ao percentual de 80,7% no último levantamento, realizado em 2018. Também foi em 2016 que a meta foi atingida em relação a quantidade de doutores no ensino superior, uma vez que 37,2% dos professores da região tinham doutorado. De acordo com o último levantamento realizado, esse percentual aumentou para 42,4% dos professores que lecionam no ensino superior (INEP, 2020).

Neste sentido, o gráfico 1 traz dados que demonstram a evolução quantitativa da quantidade de mestres e doutores na região Nordeste e no Brasil, o que permite perceber como essa meta foi atingida em comparação com as demais regiões brasileiras. Já a tabela 1 permite que esses dados sejam acompanhados por ente da federação, uma vez que a evolução da quantidade de mestres e doutores é medida por estado, como é possível perceber:



Fonte: INEP, 2016; 2018; 2020, dados trabalhados pelos autores.

Tabela 1: Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado, por grande região e unidade da Federação, Nordeste – 2012-2018

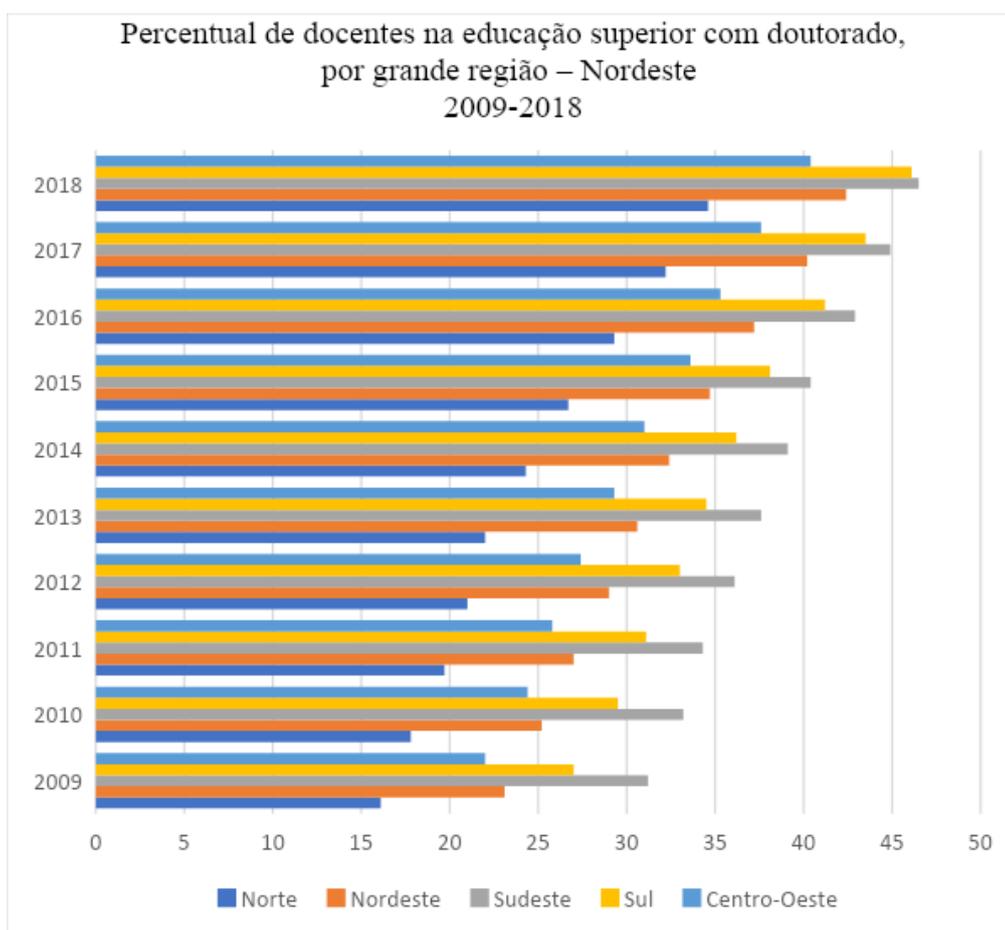
	2012	2013	2014	2015	2016	2018
		%	%	%	%	%
Maranhão	53,8	59,9	58,4	62,4	62,5	70,0
Piauí	54,0	58,5	62,8	63,6	69,6	75,2
Ceará	73,6	74,3	77,6	78,7	80,9	83,3
Rio Grande do Norte	71,9	72,9	73,4	75,1	76,8	82,5
Paraíba	78,3	80,2	79,7	81,4	81,0	87,5
Pernambuco	68,5	69,6	74,4	76,3	78,6	80,8
Alagoas	63,0	64,9	66,2	69,2	71,2	74,8
Sergipe	71,5	75,1	77,7	79,0	81,4	84,2
Bahia	63,8	66,2	67,3	72,8	76,2	81,0

Fonte: INEP, 2016; 2018; 2020, dados trabalhados pelos autores.

A partir destes dados, percebe-se que alguns estados do Nordeste se destacam quanto ao atingimento da meta, como é o caso dos estados da Paraíba (com 87,5%),

Sergipe (84,2%), Ceará (83,3%) e Rio Grande do Norte (82,5%), todos com mais de 82% de mestres e doutores no ensino superior.

Na mesma direção, o gráfico 2 traz dados que demonstram a evolução quantitativa da quantidade de doutores na região Nordeste e no Brasil, o que amplia a percepção sobre a evolução da titulação dos professores a nível de doutorado entre as regiões brasileiras. A tabela 2 permite que esses dados sejam acompanhados por ente da federação, a partir da medição de doutores por estado:



Fonte: INEP, 2016; 2018; 2020.

Tabela 2: Percentual de docentes na educação superior com doutorado, por grande região e unidade da Federação, Nordeste – 2012-2018

	2012	2013	2014	2015	2016	2018
	%	%	%	%	%	%
Maranhão	19,8	22,6	23,5	25,4	25,8	31,0
Piauí	17,9	19,7	22,9	24,7	28,7	35,0

Ceará	29,3	29,6	32,3	34,0	36,3	41,1
Rio Grande do Norte	35,5	36,0	38,2	40,3	42,9	48,6
Paraíba	37,5	40,8	41,4	44,4	46,7	51,3
Pernambuco	31,3	31,4	35,0	36,8	39,8	43,6
Alagoas	27,5	27,9	27,6	29,4	31,6	37,4
Sergipe	33,5	36,3	38,9	39,8	41,6	48,2
Bahia	26,5	28,6	29,6	33,2	36,2	42,0

Fonte: INEP, 2016; 2018; 2020.

Destaca-se, neste cenário, a Paraíba, único estado na região Nordeste com mais de 50% de doutores no ensino superior (51,3%). Estão próximos de atingir essa marca os estados do Rio Grande do Norte (48,6%) e Sergipe (48,2%).

De acordo com o relatório de 2018, em nível nacional foram as instituições públicas federais (91,8%) e estaduais (87,4%), bem como as IES sem fins lucrativos (77,0%) que agregaram a maior quantidade de docentes com mestrado ou doutorado, seguidas das IES públicas municipais (73,1%), privadas com fins lucrativos (69,0%) e especiais (63,2%). Já em relação a quantidade de docentes com doutorado nas instituições, destacam-se novamente as instituições públicas federais de ensino (68,4%), seguidas das estaduais (61,2%). As demais modalidades de instituições aparecem com uma quantidade de docentes com doutorado bastante inferior às IES públicas federais e estaduais, deixando de atingir a meta prevista no PNE. Assim, as IES privadas sem fins lucrativos (28,6%), públicas municipais (27,0%), privadas com fins lucrativos (19,0%) e especiais (16,1%) ainda precisam atingir a meta, até 2024 (INEP, 2020).

Não se pode esquecer que a meta 13 buscava, com a ampliação da proporção de mestres e doutores, elevar o padrão de qualidade da educação superior, do qual se supõe a compreensão implícita dessa política pública que há uma correlação direta entre aumento da quantidade de titulados e melhoria do ensino. Entretanto, nenhum dos relatórios dos ciclos de monitoramento explicitou a relação entre melhoria do ensino superior e aumento da quantidade de mestres ou doutores. Na verdade, não foram apresentados dados indicativos de uma melhoria real do ensino superior nos últimos anos no relatório, mas, ao contrário, faltaram dados sobre a

eficácia das estratégias adotadas para a meta 13 em relação a melhoria do ensino superior como um todo. Assim, a priori não se pode medir como a ampliação da quantidade de titulados influencia na educação superior.

Meta 14

Comparada com a meta 13, a meta 14 traz um objetivo puramente quantitativo: elevar, gradualmente, a quantidade de matrículas na pós-graduação de modo a atingir uma titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores no Brasil. Os dados dos três ciclos avaliativos demonstram que em relação ao mestrado, a meta foi atingida, no contexto nacional, em 2017, em que se percebe que houve uma evolução considerável do número de títulos de mestrado concedidos por ano no Brasil: 47,1 mil em 2012; 51,5 mil em 2013; 53,2 mil em 2014; 56,7 mil em 2015; 59,6 mil em 2016; 61,1 mil em 2017 e 64,4 mil em 2018 (INEP, 2020). Por outro lado, a meta em relação ao doutorado não foi atingida: foram 13,9 mil títulos concedidos no Brasil em 2012; 15,7 mil em 2013; 17,3 mil em 2014; 19 mil em 2015; 20,6 em 2016; 21,6 mil em 2017 e 22,9 mil em 2018, como é possível acompanhar na tabela 3, abaixo:

Tabela 3: Títulos de mestrado e doutorado concedidos por ano no Brasil* - 2012-2018

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Mestrado	47,1	51,5	53,2	56,7	59,6	61,1	64,4
Doutorado	13,9	15,7	17,3	19	20,6	21,6	22,9

Fonte: INEP, 2020.

* Em milhares.

Em relação a região Nordeste, a tabela abaixo apresenta dados quanto a quantidade de títulos de mestrado e doutorado por unidade federativa da região, como é possível acompanhar abaixo:

Tabela 4: Número de títulos concedidos em programas de mestrado (acadêmico e profissional) nos estados do Nordeste - 2004 -2018

	2004	2014	Variação 2004-2014 (%)	2016	Variação 2014-2016 (%)	2018	Variação 2016-2018 (%)
Maranhão	118	378	220,3	434	11,6	603	38,9%

Piauí	50	387	674,0	423	-3,9	575	35,9%
Ceará	677	1.433	111,7	1.689	7,2	2.090	23,7%
Rio Grande do Norte	324	1.124	246,9	1.423	22,6	1.593	11,9%
Paraíba	394	1.413	258,6	1.421	-3,5	1.705	20,0%
Pernambuco	842	1.963	133,1	2.203	6,8	2.337	6,1%
Alagoas	61	334	447,5	392	13,0	472	20,4%
Sergipe	79	520	558,2	621	11,3	728	17,2%
Bahia	615	1.950	217,1	2.257	8,2	2.527	12,0%

Fonte: INEP, 2016; 2018; 2020.

* Em milhares.

Tabela 5: Número de títulos concedidos em programas de doutorado nos estados do Nordeste - 2004 -2018

	2004	2014	Variação 2004-2014 (%)	2016	Variação 2014-2016 (%)	2018	Variação 2016-2018 (%)
Maranhão	3	30	900,0	57	67,6	82	43,9
Piauí	0	31	-	52	20,9	76	46,2
Ceará	85	403	374,1	557	19,8	608	9,2
Rio Grande do Norte	74	356	381,1	395	15,8	418	5,8
Paraíba	108	362	235,2	428	17,3	448	4,7
Pernambuco	239	687	187,4	739	13,5	896	21,2
Alagoas	10	36	260,0	56	33,3	98	75,0
Sergipe	1	74	7.300,0	102	21,4	172	68,6
Bahia	117	450	284,6	570	20,8	725	27,2

Fonte: INEP, 2016; 2018; 2020.

* Em milhares.

Os dados sobre a quantidade de doutores na região Nordeste revelam um decréscimo na formação nesse nível de ensino se forem observados os títulos concedidos ao longo dos anos, uma vez que a variação diminuiu, como pode ser percebido na tabela acima.

Desta forma, como pode ser ver, a quantidade de títulos de mestrado aumentou significativamente ao longo da vigência do PNE, sendo o total de títulos concedidos em 2018 de 64,4 mil – atingindo-se a meta trazida no plano. No entanto, foram concedidos 22,9 mil títulos de doutorado em 2018, o que significa que a meta quanto aos títulos de doutorado precisa ser atingida até 2024. Os dados revelam a desaceleração da concessão de títulos de mestrado e doutorado, o que precisa ser interpretado sob a ótica das atuais condições políticas, econômicas e sociais do país.

Mas, mesmo diante dessa desaceleração na produção dos títulos, houve aumento em quase todas as áreas do conhecimento em relação a quantidade de mestres e doutores. Além disso, as IES públicas continuaram sendo as responsáveis pela formação da maior parte desses indivíduos em 2018 (do total de mestres, 81,2% se formaram em IES públicas, enquanto que foram 87,4% em IES privadas). É preciso observar, por fim, que região Nordeste está abaixo da média nacional quanto à concessão de títulos de doutorado, assim como a região Norte (INEP, 2020).

O aumento dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Nordeste

Uma das questões que se colocam diante dos dados do PNE sobre a expansão da pós-graduação *stricto sensu* é se a expansão prevista nas metas 13 e 14 colaborou para o processo de mercantilização do ensino superior, uma vez que os dados foram apresentados pelo INEP no relatório do 3º ciclo avaliativo do PNE sem a investigação sobre a melhoria da qualidade do ensino superior. Com o olhar voltado à região Nordeste, buscou-se, assim, discutir se as metas 13 e 14 corroboraram para esse processo de mercantilização do ensino superior ao longo dos últimos anos ou para a melhoria do ensino.

De acordo com os dados da CAPES, disponibilizados na Plataforma Sucupira, houve o aumento do total de programas nos últimos anos. Em 2020, a região Nordeste contava com 969 programas e 1366 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como é possível acompanhar no quadro abaixo:

Tabela 6: Quantidade de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil
- 2020

Região	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	397	146	9	65	2	175	0	572	321	184	65	2
NORDESTE	969	392	17	162	1	387	10	1366	779	404	172	11
NORTE	286	132	5	55	1	89	4	381	221	95	60	5
SUDESTE	2008	377	38	383	1	1189	20	3217	1566	1227	403	21
SUL	1003	289	13	155	0	533	13	1549	822	546	168	13
Totais	4663	1336	82	820	5	2373	47	7085	3709	2456	868	52

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA, 2020.

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional; ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

Em relação aos estados que fazem parte da região, a quantidade de programas e cursos pode ser acompanhada a seguir:

Tabela 7: Quantidade de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* por estado do Nordeste - 2020

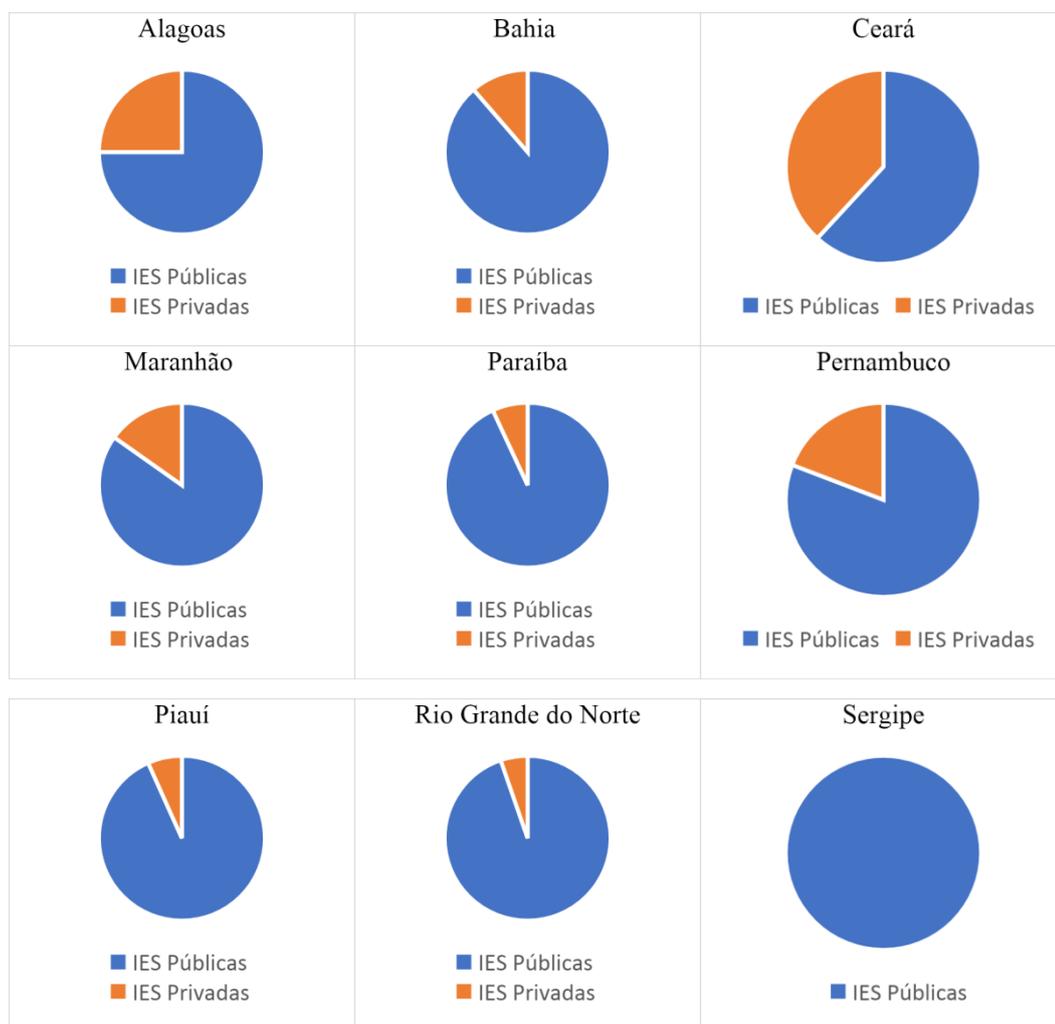
UF	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
AL	44	23	1	7	0	13	0	57	36	14	7	0
BA	208	73	5	44	0	86	0	294	159	91	44	0
CE	146	51	2	30	0	62	1	209	113	64	31	1
MA	67	40	4	9	0	12	2	81	52	16	11	2
PB	115	54	3	12	0	45	1	161	99	48	13	1
PE	174	55	1	27	1	85	5	268	140	88	34	6
PI	45	21	0	6	0	18	0	63	39	18	6	0
RN	114	46	1	22	0	44	1	161	90	47	23	1
SE	56	29	0	5	0	22	0	78	51	22	5	0
Totais	969	392	17	162	1	387	10	1372	779	408	174	11

Fonte: PLATAFORMA SUCUPIRA, 2020.

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional; ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

A fim de se verificar a natureza dos programas que surgiram ao longo da vigência do PNE, ou seja, quantos eram públicos ou privados, foram analisados os dados sobre os mesmos na Plataforma Sucupira, identificando-se o ano de início e a natureza jurídica de cada um. Com essa análise, percebe-se que a grande maioria dos programas surgiram em IES públicas, como é possível acompanhar a seguir:

Gráfico 1: Programas surgidos ao longo da vigência do PNE entre 2014-2020 por natureza jurídica – Nordeste



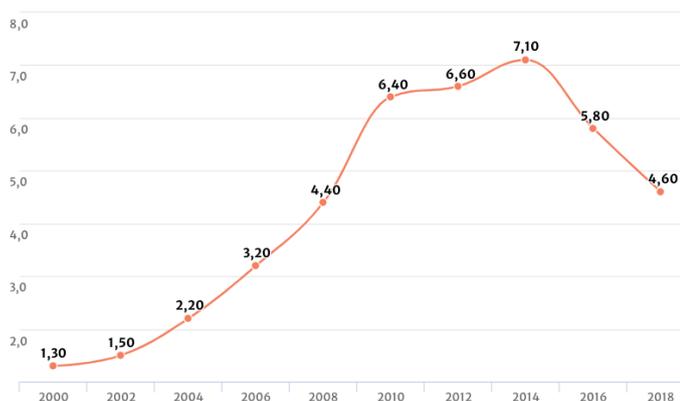
Fonte: Plataforma Sucupira, 2020, dados trabalhados pelas autoras.

Como pode ser observado a partir dos dados, as IES públicas apresentaram a maior quantidade de cursos surgidos entre 2014-2020 na região Nordeste. O surgimento de cursos na iniciativa privada foi mais expressivo em alguns estados, como é o caso do Ceará (38%), Alagoas (25%), Pernambuco (19%), Maranhão (15%) e Bahia (11%).

O estímulo à pós-graduação e à pesquisa continua a ser prioridade das universidades públicas, uma vez que foram essas instituições que saíram na frente no lançamento de novos cursos e programas, mesmo diante do cenário de sucessivos cortes e falta de investimentos do governo em ciência e tecnologia. Só em 2020, o

total de cortes nas bolsas de pesquisa chegou a 42%, atingindo o ápice da restrição orçamentária já imposta desde o início da vigência do PNE (GZH, 2020).

Gráfico 2: Gastos do Ministério da Ciência e Tecnologia (Em bilhões)



Fonte: Agência GZH, 2020.

Isso significa, em outras palavras, que a universidade continua sendo o *locus* de produção de ciência na região, mesmo diante do projeto de governo que tem estimulado o aumento do setor privado no ensino superior através da precarização e dos cortes no setor público.

Mas, sem investimentos na esfera da pesquisa, os programas de mestrado e doutorado das universidades ficam limitados no desenvolvimento de pesquisa, tornando-se os programas verdadeiras “fábricas de diplomados” que se tornarão força de trabalho em IES privadas de ensino superior.

Não se pode negar a realidade de que o aumento no número de vagas e cursos, no ensino superior, tem sido muito maior no âmbito privado, como é possível perceber do último relatório do ensino superior do INEP/MEC (2019), que revelou que 88,2% das IES do país eram privadas. Isso revela uma razão inversamente proporcional entre o aumento de cursos de mestrado e doutorado e o aumento das vagas do ensino superior. Como a maioria dos cursos superiores surgidos no período foram da iniciativa privada, a mão-de-obra docente, com mestrado e doutorado, foi absorvida por esse setor.

Conclusão

Originariamente, o ensino superior era um privilégio do qual gozavam as elites, que detinham controle sobre a atividade intelectual, política e econômica do país. A universidade, nesse contexto, assumia uma posição estratégica nos governos que iam se sucedendo, servindo aos interesses de alguns poucos e compondo o projeto de nação que se buscou a cada momento histórico pelos detentores do poder.

Hoje, tanto a universidade quanto o ensino superior seguem a lógica de mercado de forma escancarada, a partir de um falso pressuposto de que o aumento da quantidade de titulados com mestrado e doutorado geraria a melhoria da educação superior e das condições sociais do sistema. Mas a verdade, como pode ser constatado, é que o aumento nas titulações e na quantidade de programas não tem ligação direta com a mudança de perspectiva na qualidade do ensino, mas, ao contrário, conforma-se com as exigências atuais de ampliação da qualificação da mão-de-obra para o trabalho abstrato, sob a falsa roupagem da democratização da educação. Caminha-se, nesse sentido, para uma educação alheia a luta de classes, à reflexividade crítica, o que elimina, como consequência, qualquer resquício de uma formação emancipatória no processo.

Conclui-se, deste modo, que não há correlação entre o aumento da quantidade de mestres e doutores e a melhoria da qualidade do ensino superior, pois os reiterados cortes em pesquisa, ciência e tecnologia revelam, ao contrário, a precarização dessa modalidade de ensino. Desta forma, é preciso refletir sobre essa questão nas universidades e programas de pós-graduação, que tem se conformado cegamente a essa lógica capitalista contemporânea, em que o homem é tido por seu valor dentro de um quadro de competências que servem tão somente para aumentar a competitividade e o individualismo em uma sociedade já marcada pela desigualdade econômica e social.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTHAM, Jeremy. **Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação**. Tradução: Luiz João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BRASIL; INEP. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL; INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2016- 2018**. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL; INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2018- 2020**. Brasília: Inep, 2020.

CAPES. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=314#anchor>>. Acesso em 31 ago. 2020a.

CAPES. **Legislação específica**. Disponível em: <<https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/legislacao-especifica>>. Acesso em 31 ago. 2020b.

CAPES. **Resolução nº 7, de 11 de Dezembro de 2017**. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=199#anchor>>. Acesso em 31 ago. 2020c.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2019.

MILL, John Stuart. **Utilitarismo**. São Paulo: Clube dos autores, 2020.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=nsqZkxmWACHzKPDj+dgQZuD0.sucupira-205>>. Acesso em: 03.09.2020.

ROEDEL, Hiran; MARTINS, Isa Ferreira. Capitalismo e Educação: novas conformações na passagem para o século XXI. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 13, 2018.

Recebido em: Dezembro de 2019
Aprovado em: Março de 2021.