

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Joselaine Cordeiro Pereira

O mestrado profissional como política educacional:
o caso do PPGP-UFJF à luz do ciclo de políticas

Juiz de Fora
2025

Joselaine Cordeiro Pereira

O mestrado profissional como política educacional:

o caso do PPGP-UFJF à luz do ciclo de políticas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Dr. Tufi Machado Soares

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Joselaine Cordeiro .

O mestrado profissional como política educacional: : o caso do PPGP-UFJF à luz do ciclo de políticas / Joselaine Cordeiro Pereira. -- 2025.

417 f.

Orientador: Tufi Machado Soares

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Mestrado Profissional. 2. Política Educacional. 3. Ciclo de Políticas. 4. Análise de Discurso Crítica. 5. Formação de Gestores. I. Soares, Tufi Machado, orient. II. Título.

Joselaine Cordeiro Pereira

O mestrado profissional como política educacional: o caso do PPGP-UFJF à luz do ciclo de políticas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 18 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Tufi Machado Soares - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Eliane Medeiros Borges
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Paloma Rezende de Oliveira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dr(a). Rita de Cássia Oliveira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 11/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Tufi Machado Soares, Professor(a)**, em 25/08/2025, às 21:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Medeiros Borges, Professor(a)**, em 26/08/2025, às 12:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CASSIA OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 26/08/2025, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paloma Rezende de Oliveira, Usuário Externo**, em 01/09/2025, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2544045** e o código CRC **DE79A539**.

Dedico aos gestores da educação
públicas.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, muitos foram os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. A cada um deles, expresso minha mais profunda gratidão.

Aos meu pais, familiares e amigos, pela força silenciosa e atenção perseverante que sustentaram os passos desta caminhada.

Agradeço ao meu orientador, professor Doutor Tufi Machado Soares, pela condução atenta e pela escuta generosa e paciente ao longo deste percurso. Sua presença discreta, porém firme, contribuiu de forma importante para a construção desta pesquisa.

À querida Sônia Clareto, pela generosidade constante, pelo altruísmo com que sempre se dispôs a me auxiliar e, sobretudo, pela delicadeza com que soube acolher cada etapa desta caminhada com palavras de alento e encorajamento.

Agradeço, com sincera admiração e respeito, às professoras Eliane Medeiros Borges, Elita Betania de Andrade Martins, Paloma Rezende de Oliveira e Rita de Cássia Oliveira, componentes da banca examinadora, por aceitarem compor este momento tão significativo de avaliação e interlocução acadêmica. A generosidade crítica, o rigor teórico e as contribuições de cada membro foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

À Érika e Lu, pela parceria e incentivo ao longo desta caminhada.

Aos professores e colegas da turma, pelas valiosas trocas de conhecimentos e experiências que foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal ao longo desta jornada.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, com um conselho, uma palavra de incentivo ou um gesto de apoio, expresso minha sincera gratidão.

RESUMO

A institucionalização dos mestrados profissionais, iniciada há três décadas, constitui um marco relevante na política de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ao introduzir novas lógicas de regulação centradas na aplicabilidade do conhecimento, na formação em serviço e na responsividade a demandas sociais. A área da Educação adere a esse processo apenas em 2009 e, desde então, consolida-se com 52 programas de mestrado profissional em funcionamento no país. Esta tese tem como objetivo analisar os modos pelos quais a política dos mestrados profissionais em educação é formulada, textualizada e institucionalizada, tendo como estudo de caso o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP-UFJF). O estudo fundamenta-se no referencial do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e na Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), adotando abordagem qualitativa de base documental, com foco na leitura discursiva de textos institucionais que atualizam a política educacional em sua forma concreta. O percurso analítico é organizado em três contextos interpretativos. No contexto de influência, reconstituem-se os marcos político-normativos que sustentam o surgimento dos mestrados profissionais e sua inserção no Sistema Nacional de Pós-Graduação, evidenciando disputas de legitimidade, tensões com o modelo acadêmico e valorização de uma racionalidade técnico-aplicada, associada à gestão pública. No contexto da produção de texto, são examinados a Avaliação da Proposta de Curso Novo (APCN), o Regimento Interno e a Ficha de Avaliação Quadrienal da CAPES, com vistas a identificar os sentidos atribuídos à formação profissional, os modos de atuação prescritos ao gestor educacional e as estratégias discursivas de legitimação do programa. A análise evidencia a coexistência de um discurso de profissionalização situada, comprometido com as especificidades da gestão educacional, e de elementos de uma racionalidade gerencial que estrutura competências, padrões de intervenção e mecanismos de regulação interna. No contexto da prática e efeitos inferidos, com base no Relatório Geral do Curso e na Ficha da Avaliação CAPES, identificam-se indícios da prática formativa, ações concretas de articulação com redes públicas, práticas pedagógicas e produção científica e os efeitos representados nos próprios documentos institucionais. A análise revela que a política formativa é progressivamente submetida a um regime de performatividade, no qual a responsividade às métricas avaliativas e

a aderência a dispositivos de *accountability* tornam-se dimensões da sua textualização. Embora o programa procure afirmar um *ethos* formativo próprio, voltado ao exercício público da gestão educacional, os dispositivos avaliativos da CAPES e a filiação à Fundação CAEd operam como vetores de regulação simbólica. Conclui-se que o PPGP-UFJF se configura como uma política educacional em disputa, cujos documentos institucionais atualizam racionalidades concorrentes (técnica, pedagógica e gerencial) que reconfiguram os sentidos da formação *stricto sensu* e moldam a identidade do sujeito gestor projetado. Os resultados indicam que essa ambivalência revela deslocamentos e contradições constitutivas da política de formação no Brasil, particularmente no campo dos mestrados profissionais em educação, conforme evidenciado nos discursos institucionais analisados.

Palavras-chave: Mestrado Profissional; Política Educacional; Ciclo de Políticas; Análise de Discurso Crítica; Formação de Gestores.

ABSTRACT

The institutionalization of professional master's programs, initiated three decades ago, represents a significant milestone in the *stricto sensu* graduate education policy in Brazil, introducing new regulatory logics centered on the applicability of knowledge, in-service training, and responsiveness to social demands. The field of Education joined this process only in 2009 and, since then, has consolidated its presence with 52 professional master's programs currently operating in the country. This thesis aims to analyze how the policy of professional master's programs in education is formulated, textualized, and institutionalized, taking as a case study the Professional Graduate Program in Public Education Management and Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (PPGP-UFJF). The study is grounded in the theoretical framework of the policy cycle (Bowe, Ball, and Gold, 2017) and in Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001), adopting a qualitative, document-based approach focused on the discursive reading of institutional texts that materialize educational policy in its concrete form. The analytical path is structured across three interpretative contexts. In the context of influence, the political and normative frameworks underpinning the emergence of professional master's programs and their incorporation into the national graduate education system are reconstructed, highlighting legitimacy disputes, tensions with the academic model, and the valorization of a technical-applied rationality associated with public management. In the context of policy text production, the Evaluation of the New Course Proposal (APCN), the Internal Regulations, and the CAPES Quadrennial Evaluation Report are examined to identify the meanings ascribed to professional training, the prescribed modes of action for educational managers, and the discursive strategies used to legitimize the program. The analysis reveals the coexistence of a discourse of situated professionalization (committed to the specificities of educational management) and elements of a managerial rationality that structures competencies, intervention standards, and internal regulatory mechanisms. In the context of practice and inferred effects, based on the General Course Report and the CAPES Evaluation Report, evidence of formative practices, concrete actions of articulation with public networks, pedagogical strategies, and scientific production are identified, as well as the effects represented in the institutional documents themselves. The analysis reveals that this training policy is increasingly subjected to a regime of performativity, in which

responsiveness to evaluation metrics and adherence to accountability devices become dimensions of its textualization. Although the program seeks to affirm a distinctive formative *ethos* oriented toward the public exercise of educational management, the CAPES evaluation mechanisms and its affiliation with the CAEd Foundation operate as vectors of symbolic regulation. It is concluded that the PPGP-UFJF constitutes an educational policy in dispute, whose institutional documents update competing rationalities (technical, pedagogical, and managerial) that reconfigure the meanings of *stricto sensu* training and shape the projected identity of the educational manager. The findings indicate that this ambivalence reveals the displacements and contradictions constitutive of the training policy in Brazil, particularly in the field of professional master's programs in education, as evidenced in the institutional discourses analyzed.

Keywords: Professional Master's Degree; Educational Policy; Policy Cycle; Critical Discourse Analysis; Educational Leadership Training.

LISTA DE FIGURAS E ORGANOGRAMA

Quadro 1	- Leitura analítica da Política de Mestrado Profissional segundo o Ciclo de Políticas.....	39
Quadro 2	- Integração dos pilares teórico-metodológico e os procedimentos analíticos.....	48
Quadro 3	- Categorias discursivas e indicadores.....	54
Quadro 4	- Classificação Documental do PPGP-UFJF.....	58
Quadro 5	- Críticas Acadêmicas ao Mestrado Profissional e Contra argumentações da CAPES.....	133
Quadro 6	- Concepções sobre a profissionalização docente/gestor.....	191
Quadro 7	- Mestrados profissionais com ênfase na formação de gestores.....	212
Quadro 8	- Paradigmas da Administração Escolas no Brasil.....	220
Quadro 9	- Análise discursiva dos documentos institucionais do PPGP-UFJF.....	250
Quadro 10	Extratos de repetição (UFJF, 2020).....	253
Quadro 11	- Excertos de sobreposição (UFJF, 2020).....	254
Quadro 12	- Excertos de projeções (UFJF. 20250).....	254
Quadro 13	- Excertos de sustentação institucional.....	256
Organograma 1	- Estrutura organizacional da Fundação CAED.....	262
Organograma 2	- Elementos da organicidade do PPGP (2024).....	274
Quadro 14	- Análise discursiva das competências formativas no PPGP-UFJF.....	305
Quadro 15	- Classificação das competências com base na tipologia de liderança.....	312
Quadro 16	- Objetivos do PPGP-UFJF.....	316

Quadro 17	- Interpretação discursiva do macrocampo “Programa” no Relatório Geral do PPGP-UFJF (UFJF, 2020).....	320
Quadro 18	- Interpretação discursiva do eixo temático “Formação” no Relatório Geral do PPGP-UFJF (UFJF, 2020).....	325
Quadro 19	- Análise interpretativa do Macrocampo “Impacto” no Relatório do PPGP-UFJF (2020).....	330
Quadro 20	- Análise interpretativa do eixo temático “Programa” no Parecer CAPES (2022).....	334
Quadro 21	- Síntese da análise do item “Formação” (Quadrienal 2017-2021).....	338
Quadro 22	- Análise interpretativa do eixo temático “Impacto” no Parecer CAPES (2022).....	343
Quadro 23	- Articulação entre Contexto do Ciclo de Políticas e Dimensões da ADC.....	361

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Comparativo de matrículas e titulações em MPE por regiões do Brasil – 2023.....	162
Gráfico 2	- Comparativo de matrículas e titulações em MA e MP por regiões do Brasil – 2023.....	163
Gráfico 3	- Evolução dos Programas de MPE, por região (2010-2023).....	164
Gráfico 4	- Distribuição dos Programas de Pós-Graduação da UFJF – 2024.....	259

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Número de cursos de mestrado acadêmicos e profissionais, por grande área do conhecimento, Brasil, 1996-2023.....	152
Tabela 2	- Cursos de Mestrado profissional em Educação – 2023.....	159
Tabela 3	- Evolução do nº de Titulados por Instituição de Ensino Superior (2012 – 2023)	217
Tabela 4	- Grade Curricular do PPGP-UFJF – 2025.....	281
Tabela 5	- Vinculação interinstitucional dos professores do PPGP.....	285
Tabela 6	- Vagas por entidade conveniadas: número de discente por turma/ano.....	289

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAAd	Associação Nacional Pós-graduação e Pesquisa em Administração
ANPAE	Associação Nacional de Políticas de Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
Art.	Artigo
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
Cf.	Conforme
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CSPP	Conselho Setorial de Pós-graduação e Pesquisa
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DAV	Diretoria de Avaliação
Ead	Educação a Distância
FACEd	Faculdade de Educação
FAFILE	Faculdade de Filosofia e Letras
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOMPE	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação
FORPRED	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação

FORPROP	Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	Instituição de Ensino Superior
INFOCAPES	Boletim Informativo da CAPES
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Mestrado Acadêmico
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MA	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
MPE	Mestrado Profissional em Educação
nº.	Número
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAE	Plano de Ação Educacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEG	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
Port.	Portaria
PPGP	Programa Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRODITEC	Programa de Formação Continuada de Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação
PROEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação à Distância para Gestores

PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
RAC	Revista de Administração Contemporânea
REAs	Recursos Educacionais Abertos
RENAGESTE	Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar
SE	Secretaria de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEB	Secretaria Nacional da Educação Básica
Sesu	Secretaria de Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	A POLÍTICA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO DE GESTORES: O PROBLEMA DE ESTUDO E OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA.....	26
2.1	PROBLEMATIZAÇÃO E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	26
2.2	O PPGP-UFJF COMO CASO EMBLEMÁTICO DA POLÍTICA DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO.....	30
2.3	OBJETIVOS	31
2.3.1	Objetivo geral.....	31
2.3.1.1	<i>Objetivos específicos.....</i>	31
2.4	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	32
2.4.1	A natureza da pesquisa.....	34
2.4.2	Estudo de caso como estratégia de investigação.....	35
2.4.3	Pesquisa documental e a produção do <i>orpus</i>.....	35
2.4.4	Pilares metodológicos da análise.....	36
2.4.4.1	<i>A abordagem do ciclo de políticas.....</i>	37
2.4.4.2	<i>A Análise de Discurso Crítica como abordagem interpretativa.....</i>	42
2.4.4.3	<i>A performatividade como categoria teórico-analítica.....</i>	44
2.4.5	Operacionalização metodológica.....	47
2.4.5.1	<i>Articulação das dimensões da ADC ao corpus documental.....</i>	50
2.4.5.2	<i>A performatividade como dispositivo analítico</i>	52
2.4.5.3	<i>Procedimentos de análise do corpus documental.....</i>	53
2.4.5.3.1	<i>Caracterização do corpus documental.....</i>	56
2.4.6	Notas sobre o redimensionamento metodológico.....	61
3	A POLÍTICA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO, REGULAÇÃO E EXPANSÃO.....	64
3.1	A TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	64
3.2	MARCOS NORMATIVOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DO PARECER SUCUPIRA ÀS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS.....	83
3.2.1	O Parecer Sucupira: o parecer que virou contexto.....	84
3.2.2	Antecedentes da Reforma Universitária de 1968: decretos e relatórios.....	91
3.2.3	Alguns desdobramentos da Reforma Universitária de 1968...	95
3.2.4	O Parecer nº 77 de 1969	96
3.3	ESTRATÉGIAS PARA EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	97

3.4	OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO PERÍODO DE 1975 A 1989.....	99
3.5	ESTRATÉGIAS DE INDUÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	103
3.5.1	O IV Plano Nacional de Pós-graduação (não implementado).	106
3.5.2	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	108
3.5.3	O IV Plano Nacional de Pós-Graduação (implementado).....	109
3.5.4	O V Plano Nacional de Pós-Graduação.....	111
3.5.5	O Plano Nacional de Educação – 2014 – 2024.....	112
3.5.6	O VI Plano Nacional de Pós-Graduação: o devir	115
3.6	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	117
4	POLÍTICA DO MESTRADO PROFISSIONAL: FORMULAÇÃO, REGULAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	119
4.1	AS INCIPIENTES DISCUSSÕES NO ÂMBITO DA ANPAD	120
4.2	O POSICIONAMENTO DA CAPES.....	122
4.3	PRINCIPAIS CRÍTICAS AO MODELO DE MESTRADO PROFISSIONAL.....	131
4.4	AS NORMATIVAS PARA O MESTRADO PROFISSIONAL.....	134
4.5	EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	151
5	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: CONFIGURAÇÕES, TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS E CONTRIBUIÇÕES À PROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	156
5.1	A RESISTÊNCIA AO MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.....	157
5.2	PANORAMA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO.....	158
5.3	PANORAMA TEMÁTICO E PERFIS DE INTERVENÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO.....	166
5.4	ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO.....	169
5.5	SENTIDOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	185
5.5.1	A racionalidade performativa e a constituição do <i>ethos</i> profissional.....	186
5.5.1.1	<i>A profissionalização sob a lógica performatividade.....</i>	193
5.5.1.2	<i>A performatividade no contexto educacional brasileiro.....</i>	194
5.6	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	208
6	MESTRADOS PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO DE GESTORES DA EDUCAÇÃO.....	211

6.1	MESTRADOS PROFISISONAIS COM FOCO NA FORMAÇÃO DOS GESTORES.....	211
6.2	A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS.....	219
6.2.1	Os paradigmas da administração educacional.....	220
6.2.2	A profissionalização da gestão educacional	227
6.2.3	A lógica da formação generalista na trajetória da gestão educacional.....	230
6.2.4	A formação dos gestores da educação nas pesquisas acadêmicas.....	236
6.2.5	A formação de gestores da educação na atualidade.....	241
6.3	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	246
7	O CICLO DE POLÍTICAS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM FOCO: ANÁLISE DO PPGP-UFJF COMO CASO EMBLEMÁTICO DA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS.....	247
7.1	NOTAS DE LEITURA E ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO CORPUS DOCUMENTAL DO PPGP-UFJF.....	249
7.1.1	Estratégias discursivas e ambivalências no Relatório Geral do PPGP-UFJF (2020).....	252
7.2	O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO PPGP-UFJF.....	257
7.2.1	O PPGP no contexto institucional da UFJF.....	257
7.2.2	O PPGP no contexto institucional da FACEd.....	260
7.2.3	O PPGP no contexto institucional da Fundação CAEd	261
7.2.4	Os atores sociais e redes de influências sobre o PPGP.....	265
7.2.5	Políticas de inovação indutoras	268
7.2.6	Considerações preliminares.....	269
7.3	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO PPGP-UFJF.....	270
7.3.1	Estrutura e funcionamento.....	272
7.3.1.1	<i>Missão.....</i>	279
7.3.1.2	<i>Público-alvo e processo seletivo.....</i>	279
7.3.1.3	<i>A estrutura curricular do PPGP.....</i>	280
7.3.1.4	<i>A interdisciplinaridade e interinstitucionalidade.....</i>	284
7.3.1.5	<i>Perfil do corpo docente.....</i>	286
7.3.1.6	<i>Suporte metodológico.....</i>	286
7.3.1.7	<i>A plataforma Moodle e os Recursos Educacionais Abertos.....</i>	287
7.3.1.8	<i>Sustentabilidade financeira.....</i>	288
7.3.2	Textualizações de identidade e estratégias de legitimação.....	291
7.3.2.1	<i>Motivações explícitas para a criação do PPGP-UFJF.....</i>	291
7.3.2.2	<i>Fundamentos e identidade institucional</i>	294

7.3.3	Modelagens discursivas da prática e da profissionalização no PPGP-UFJF.....	302
7.3.3.1	<i>Competências, habilidades e perfis de atuação prescritos.....</i>	303
7.4	CONTEXTO DE PRÁTICAS E EFEITOS: ALGUMAS INFERÊNCIAS DISCURSIVAS	315
7.4.1	O Relatório Geral como discurso institucional: práticas, efeitos e modos de legitimação.....	318
7.4.1.1	<i>Discursos relacionados ao “Programa”.....</i>	319
7.4.1.2	<i>Discursos relacionados à “Formação”.....</i>	323
7.4.1.3	<i>Discursos relacionados ao “Impacto”.....</i>	329
7.4.2	Avaliação como dispositivo discursivo externo: o olhar da CAPES.....	332
7.4.2.1	<i>Discursos relacionados ao “Programa”.....</i>	333
7.4.2.2	<i>Discursos relacionados à “Formação”</i>	336
7.4.2.3	<i>Discursos relacionados ao “Impacto”.....</i>	342
7.4.3	Síntese interpretativa do contexto de prática e dos efeitos discursivos	347
7.5	CONCLUSÕES PARCIAIS SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS DO PPGP-FJF.....	349
8	CONCLUSÃO	354
8.1	RETOMADA DO PROBLEMA, OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO.....	355
8.2	PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA.....	362
8.3	DESLOCAMENTOS, RACIONALIDADES E EFEITOS DE REGULAÇÃO	367
8.4	CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO.....	375
8.5	LIMITES E POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTO.....	377
	REFERÊNCIAS	379
	APÊNDICE A - CLASSIFICAÇÃO DOS EXCERTOS POR TEMA, CONTEXTO E MACROCAMPO (UFJF, 2020).....	404
	ANEXO A – FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL.....	416

1 INTRODUÇÃO

A política de pós-graduação no Brasil, em sua trajetória histórica, tem se consolidado como instrumento de regulação da produção científica e da qualificação profissional. Com a institucionalização dos mestrados profissionais, abre-se um novo campo de disputa em torno da finalidade formativa, especialmente na área da Educação na qual se entrecruzam demandas por profissionalização, gestão pública e responsabilização. É em meio a esse cenário que a formação de gestores da Educação Básica, por meio de programas de pós-graduação profissional *stricto sensu*, emerge como uma política cujos sentidos ainda estão em disputa.

A pós-graduação brasileira possui trajetória histórica que remonta à década de 1960, tendo como marcador normativo o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº. 977 de 1965, conhecido como Parecer Sucupira. Todavia, foi no final da década de 1970 que o sistema passou a se estruturar de forma mais consistente, sobretudo a partir do sistema de avaliação e incentivos à expansão implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com o objetivo, dentre outros, de investir na formação de recursos humanos de alto nível, a CAPES, agência do Ministério da Educação (MEC), passou a induzir, desde a década de 1990, a criação de Mestrados Profissionais (MP). Nos últimos anos, o crescimento relevante dos MP no Brasil suscita discussões sobre sua relevância para a formação de profissionais capazes de articular teoria e prática em contextos laborais específicos.

Embora os mestrados acadêmicos e os mestrados profissionais compartilhem exigências equivalentes quanto ao rigor formativo, à produção de conhecimento e à titulação conferida, distinguem-se quanto à natureza e à finalidade da formação. Os mestrados profissionais são orientados à aplicação prática do conhecimento, enfatizando a articulação entre saberes teóricos e contextos específicos de atuação, com vistas à intervenção qualificada sobre problemas concretos da realidade profissional. Sua principal diretriz formativa reside, portanto, no fortalecimento de competências técnico-científicas vinculadas ao aprimoramento da prática institucional, em oposição à centralidade da produção teórica e da formação para a docência e pesquisa universitária, característica dos mestrados acadêmicos.

Instituídos como modalidade legítima da pós-graduação *stricto sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir de 1998, os mestrados profissionais passaram a integrar, de modo sistemático, a política nacional de formação de quadros especializados.

Ainda que já esboçados no Parecer Sucupira (1965), no qual se apontava a necessidade de formas diferenciadas de pós-graduação voltadas à atuação técnica e à qualificação profissional, foi apenas nas décadas seguintes que se consolidaram como política pública. Os MPs respondem, assim, à demanda por uma formação ancorada nas exigências sociais, econômicas e institucionais contemporâneas, constituindo uma alternativa à lógica acadêmico-disciplinar dos mestrados acadêmicos, com ênfase na aplicabilidade do saber e na inserção direta de estudantes ou egressos em contextos profissionais estratégicos.

A partir de 2009, os mestrados profissionais expandem-se para a área da Educação, com a criação dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE). Tais programas surgem como desdobramento de políticas públicas voltadas à formação continuada de profissionais da Educação Básica, tendo como fundamento a articulação entre prática e pesquisa. Conforme apontou o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), no ano de 2013, os MPE têm na formação dos profissionais-educadores-pesquisadores o núcleo constitutivo de sua identidade, distinguindo-os dos mestrados acadêmicos tradicionais, especialmente no que se refere à orientação para a intervenção qualificada nas realidades educacionais concretas.

Para além da distinção em relação ao MA, o MPE perfila-se à necessária formação continuada dos profissionais da educação, especialmente daqueles que exercem funções de gestão, ante as transformações ocorridas na Educação Básica nas últimas décadas. No contexto específico da gestão educacional, destacam-se três aspectos centrais que justificam a relevância dos MPE: a) a ausência de uma política pública consistente e perene voltada à formação destes profissionais gestores (Abrucio, 2010; Franco, 2014; Oliveira *et al.*, 2020); b) o elevado número de gestores que atuam sem formação específica na área (INEP, 2024); e c) as limitações evidenciadas na formação oferecida por cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação *lato sensu*, conforme apontado por pesquisas acadêmicas (Alloufa; Aguiar, 1998; Aguiar, 2000; Lück, 2011; Teixeira, 2011).

A partir da sua ênfase em pesquisas aplicadas, alicerçadas nas experiências profissionais, da vinculação e comprometimento dessa modalidade *stricto sensu* com as práticas escolares, bem como da adoção de um formato de trabalho final voltado para a análise reflexiva e qualificada das ações cotidianas, os MPE configuram-se como uma alternativa formativa que articula teoria e campo de atuação, contribuindo para o aperfeiçoamento do exercício profissional e para a transformação dos contextos educacionais (Neres; Nogueira; Brito, 2014; Ambrosetti; Calil, 2016; André; Príncipe, 2017; Souza; Zanon, 2023).

É nesse contexto que se insere o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-UFJF), vinculado à Faculdade de Educação, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Fundação CAEd-UFJF), reconhecido como o primeiro mestrado profissional na área da Educação no Brasil. O programa foi instituído em 2009, com sua criação aprovada pela Resolução de nº 01/2009 do Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa (CSPP-UFJF), datada de 23 de março daquele ano. Posteriormente, recebeu recomendação da CAPES, em 24 de novembro de 2009, sendo homologado pelo CNE (Port. MEC n.º 1045, de 18/08/10, DOU 19/08/10). Iniciou sua primeira turma no ano de 2010, abrangendo diversas regiões do país por meio de convênios estabelecidos com secretarias estaduais e municipais de educação.

O PPGP-UFJF tem como objetivo principal a formação de profissionais capacitados para atuar na gestão educacional e na avaliação de sistemas e redes públicas de ensino. O curso é ofertado em formato *online* e presencial, adotando abordagens híbridas nos processos de ensino e aprendizagem. Seu público-alvo é constituído por diretores de escolas públicas e técnicos vinculados aos órgãos responsáveis pela gestão da Educação Básica, todos em efetivo exercício de suas funções.

A atuação do Programa está centrada na Gestão e Avaliação da Educação Pública, englobando as seguintes linhas de pesquisa: i) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; ii) Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; iii) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; iv) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores na Educação Básica. O

Programa mantém o conceito 3 até a validação dos resultados da próxima avaliação quadrienal (CAEd-UFJF, 2020).

Como primeiro Mestrado Profissional em Educação (MPE) implementado no Brasil, o PPGP-UFJF materializa uma política inovadora no campo da pós-graduação, cuja criação, em 2009, rompeu com um histórico de resistência e controvérsias iniciado na década de 1990, quando os primeiros debates sobre essa modalidade foram introduzidos no âmbito da CAPES, sobretudo na área da Educação. Seu pioneirismo, consolidado ao longo de 15 anos de trajetória, torna-o um caso exemplar para a análise do processo de formulação, regulação e institucionalização dos mestrados profissionais em Educação no Brasil.

Nesse contexto, a presente tese tem como objetivo analisar, à luz do referencial do ciclo de políticas e da Análise de Discurso Crítica, a conformação da política dos mestrados profissionais, com especial atenção à área da Educação, tomando como estudo de caso o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP-UFJF). A investigação procura compreender de que modo essa política formativa se materializa discursivamente nos documentos institucionais do programa, tensionando racionalidades profissionais, estratégias de legitimação e mecanismos de performatividade regulatória.

Para tanto, estabelece-se como objetivos específicos: i) analisar o processo de formulação e consolidação da política dos mestrados profissionais no Brasil, com base na abordagem do ciclo de políticas, identificando seus marcos normativos, diretrizes formativas e racionalidades reguladoras; ii) caracterizar a política dos mestrados profissionais na área da Educação, destacando os sentidos atribuídos à formação profissional e suas articulações com a gestão educacional; iii) examinar a implementação do PPGP-UFJF como expressão da política dos mestrados profissionais, com foco nos modos de textualização da prática formativa e na articulação entre política, gestão e profissionalização; iv) identificar as estratégias discursivas de legitimação do PPGP-UFJF, tal como configuradas nos documentos institucionais analisados, à luz da Análise de Discurso Crítica; v) inferir os efeitos regulatórios e performativos da política formativa, com base na constituição discursiva do sujeito gestor educacional projetado pelo programa.

Adota-se como abordagem teórico-metodológica a articulação entre o referencial do ciclo de políticas, conforme proposto por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (2017), e a Análise de Discurso Crítica (ADC), tal como formulada por Norman Fairclough (2001). O ciclo de políticas permite compreender a política educacional como processo dinâmico, descentralizado e textualizado, que atravessa diferentes contextos (de influência, da produção do texto, da prática e dos efeitos), revelando disputas por sentidos e por hegemonia. Já a ADC, por sua vez, oferece instrumentos analíticos para tratar os documentos institucionais como eventos discursivos inseridos em práticas sociais, com capacidade para construir identidades, regular comportamentos e produzir legitimidades. A estratégia metodológica é constituída pela adoção do estudo de caso do PPGP-UFJF, configurando-se como campo empírico privilegiado, cuja análise documental incide sobre um conjunto selecionado de textos institucionais (Avaliação de Proposta de Cursos Novos, Regimento interno Relatórios Geral de Autoavaliação, Ficha Avaliativa da CAPES, entre outros). A leitura crítica desses documentos busca apreender os modos de textualização da política formativa, os processos de legitimação discursiva e os efeitos simbólicos da profissionalização gestor educacional.

Toda a trajetória de desenvolvimento desta tese está organizada em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais, a saber. O capítulo 1, introdução, apresenta uma visão panorâmica sobre a tese. O capítulo 2 aborda os fundamentos da pesquisa, situando o tema no campo da política de pós-graduação brasileira e da formação de gestores educacionais, com destaque à emergência dos mestrados profissionais como política pública, desenvolve a justificativa do estudo, formula os objetivos e descreve a abordagem metodológica adotada, fundamentada na articulação entre o ciclo de políticas e a Análise de Discurso Crítica. O capítulo 3 analisa o processo de formulação e consolidação da política dos mestrados profissionais no Brasil, destacando seus marcos normativos, diretrizes formativas e racionalidades reguladoras. O capítulo 4 trata especificamente dos mestrados profissionais na área da Educação, com ênfase nas disputas em torno da profissionalização e nos sentidos atribuídos à formação de gestores educacionais. O capítulo 5 aprofunda a discussão sobre os paradigmas da formação de gestores, abordando as racionalidades formativas, os dispositivos de performatividade e os modelos em disputa na atualidade. Por fim, o capítulo 6 apresenta a análise

documental do estudo de caso do PPGP-UFJF, com base nos contextos da produção do texto e da prática da política formativa, identificando estratégias discursivas de legitimação e os efeitos performativos projetados nos documentos institucionais. Nas considerações finais são retomados os principais achados da pesquisa, discutindo suas implicações no campo da formação de gestores e indicando possíveis desdobramentos analíticos e políticos.

Ao final deste estudo, espera-se contribuir para a compreensão crítica da política dos mestrados profissionais na área da Educação, especialmente no que se refere à formação de gestores educacionais e aos sentidos de profissionalização que vêm sendo construídos sob os imperativos de legitimação e performatividade. Busca-se, ainda, reforçar a utilidade analítica da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e colaboradores (2017), ao demonstrar sua aplicabilidade na análise da trajetória de políticas de pós-graduação *stricto sensu* voltadas à formação profissional. Além disso, do ponto de vista empírico, almeja-se produzir evidências sobre os efeitos formativos e institucionais do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-UFJF), pioneiro na área da Educação, evidenciando como seus discursos institucionais, produzidos por meio de textos oficiais, regulam práticas e constituem sujeitos. Por fim, pretende-se reafirmar a importância de políticas públicas de formação continuada que sejam estruturalmente consistentes e sensíveis às especificidades do campo educacional, em especial às demandas concretas da prática gestora exercida no interior das redes públicas de ensino.

2 A POLÍTICA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO DE GESTORES: O PROBLEMA DE ESTUDO E OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo aborda os fundamentos da pesquisa, situando o tema no campo da política de pós-graduação brasileira e da formação de gestores educacionais, com destaque à emergência dos mestrados profissionais como política pública, desenvolve a justificativa do estudo, formula os objetivos e descreve a abordagem metodológica adotada, fundamentada na articulação entre o ciclo de políticas e a Análise de Discurso Crítica.

2.1 PROBLEMATIZAÇÃO E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A política de pós-graduação no Brasil se estruturou historicamente em torno de um modelo acadêmico de formação, com forte centralidade na produção teórica, na docência universitária e na pesquisa científica disciplinar. A consolidação desse modelo, particularmente a partir da década de 1970, delineou um campo institucional rigidamente regulado, no qual as exigências de excelência científica e avaliação por desempenho tornaram-se dispositivos centrais de legitimação, sobretudo com o fortalecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e seus mecanismos de indução e avaliação.

No entanto, a partir dos anos 1990, novas pressões institucionais, sociais e econômicas levaram à reconfiguração dos sentidos atribuídos à formação em nível *stricto sensu*, abrindo espaço para modalidades voltadas à aplicação do conhecimento e à qualificação de quadros profissionais para além da academia. É nesse contexto que emergem os mestrados profissionais (MP) como resposta política a uma demanda de ampliação do escopo da pós-graduação, sob a lógica da utilidade social, da inovação institucional e da responsividade à realidade do mundo do trabalho, temas debatidos com fulgor desde a criação dos primeiros cursos de mestrado no país.

A criação e a institucionalização dos MP, especialmente na área da Educação, introduzem uma reconfiguração na política formativa *stricto sensu*, deslocando o foco da formação do quadro de magistério para o Ensino Superior e de pesquisadores para a formação de sujeitos que atuem de forma qualificada em espaços concretos de intervenção profissional. Essa inflexão, contudo, não ocorreu sem tensões. De um

lado, os MP foram apresentados como alternativas inovadoras, capazes de integrar teoria e experiências do campo de atuação, contribuindo para a transformação das instituições de origem dos egressos. De outro, seu reconhecimento acadêmico e seu lugar no sistema de avaliação da CAPES, consistentemente tensionados por disputas simbólicas e epistemológicas que oscilam entre a legitimação como modalidade de pós-graduação, campo de produção científica, porém com o risco de sua desqualificação como formação de “segunda linha”.

No campo da Educação, essas disputas ganharam contornos ainda mais complexos, sobretudo quando a profissionalização dos trabalhadores da Educação Básica passa a ser responsabilidade da CAPES e incorporada às estratégias de indução, flexibilização e democratização da pós-graduação, conforme a Lei nº 11.502 (Brasil, 2007).

Cabe registrar que a presença de mestrados profissionais na área da Educação representa uma reconfiguração relativamente recente e ainda em consolidação na política de pós-graduação brasileira. Apesar da autorização formal para sua regulamentação ocorrer por meio da Portaria n.º 47 no ano de 1995, foi somente na década de 2009 que esses programas passaram a se expandir de forma significativa, em especial a partir da criação do Mestrado Profissional e Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, pioneiro no Brasil. Esse Programa inaugurou uma nova frente na política de formação *stricto sensu*, sobretudo frente à resistência da área da Educação (André; Príncipe, 2017) ao propor uma articulação explícita entre os saberes produzidos na pós-graduação e as práticas gestoras exercidas nas redes públicas de ensino (UFJF, 2009).

Desde então, ao longo dos 15 anos de consolidação dos mestrados profissionais na área da Educação, observa-se uma expansão significativa dessa modalidade de formação. Atualmente, segundo dados do sistema de georreferenciamento (GEOCAPES), estão em funcionamento 54 programas voltados a essa área. Paralelamente a esse crescimento, diversos estudos vêm se dedicando à investigação dos MPE sob múltiplos enfoques, abrangendo desde os sentidos atribuídos ao impacto provocado na vida professores (Nogueira; Neres; Brito, 2016), contribuição para o desenvolvimento profissional (Ambrosetti; Calil, 2016), a trajetória e o papel da pesquisa na formação pós-graduada profissional (André; Príncipe, 2017), a necessidade de mecanismos de acompanhamento de egressos (Assis

Júnior, 2019), impacto na vida profissional (Marquezan; Savegnago, 2020), dentre outros.

Especificamente no que se refere à formação dos gestores da educação, uma área historicamente marcada pela descontinuidade de políticas, fragilidade institucional e ênfase em modelos prescritivos de treinamento (Alloufa; Aguiar, 1998; Aguiar, 2000; Lück, 2011; Teixeira, 2011), observa-se uma tentativa de reposicionamento desse segmento no interior da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse contexto, os mestrados profissionais passam a assumir uma dupla responsabilidade: por um lado, contribuir para o fortalecimento técnico e político da gestão educacional nas redes públicas; por outro, atender às exigências de desempenho, resultados e responsividade que atravessam as novas formas de regulação especialmente na Educação Básica.

A implementação dos programas profissionais como modalidade de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especialmente na área da Educação, constitui um movimento recente e estratégico que articula duas agendas complementares: a reconfiguração da política nacional de pós-graduação e o fortalecimento da profissionalização dos trabalhadores da Educação Básica. Esses programas, ao se apresentarem como alternativa à formação tradicional, propõem-se a articular saberes teóricos e experiências do campo de atuação, respondendo às lacunas historicamente identificadas no modelo acadêmico. No campo educacional, sobretudo no que tange à formação de gestores, operam como instrumentos de indução de novas racionalidades, alinhando-se a discursos globais contemporâneos sobre qualidade, eficiência e desempenho.

É nesse terreno de transformações na política de pós-graduação brasileira, em que os mestrados profissionais em educação vêm sendo gradualmente incorporados como estratégia de diversificação e ampliação da formação *stricto sensu*, abrangendo a profissionalização dos profissionais da Educação Básica, sobretudo dos gestores educacionais, que esta tese se inscreve. Trata-se de um trabalho que se propõe a investigar como essa modalidade vem sendo concebida, regulada e institucionalizada no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Para tanto, adota-se como chave interpretativa a noção de ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) permitindo explorar, em diferentes contextos, os sentidos produzidos em torno dessa política,

desde sua formulação e normatização até sua materialização em experiências institucionais concretas.

Entre essas experiências, destaca-se o PPGP-UFJF, como já mencionado, o primeiro mestrado profissional da área da Educação no país. A singularidade do referido Programa reside tanto em seu destacado pioneirismo quanto em sua concepção articulada à gestão pública educacional, o que o torna exemplar para a análise da política dos mestrados profissionais sob uma perspectiva crítica e situada. Sua trajetória institucional oferece, portanto, um caso privilegiado para examinar os mecanismos de indução, as estratégias de textualização e os efeitos da política de formação profissional em nível de pós-graduação.

Ao se centrar nos contextos de influência, de produção de texto, da prática e dos efeitos projetados, esta tese busca compreender as prescrições, os sentidos, as racionalidades e as estratégias que atravessam a profissionalização de gestores educacionais na pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de examinar os sentidos que vêm sendo atribuídos à profissionalização nesse nível de formação e os modos pelos quais essa política tensiona as fronteiras entre formação acadêmica e aplicabilidade social. Ao articular a abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) com os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), pretende-se lançar luz sobre os mecanismos discursivos que sustentam e legitimam essa modalidade formativa, bem como sobre os efeitos que dela decorrem.

Nesse sentido, a pesquisa assume como campo de investigação não apenas o percurso institucional do PPGP, mas também os modos como esse Programa enuncia e representa, discursivamente, sua função social, sua proposta formativa e sua adesão (ou resistência) às racionalidades avaliativas vigentes e para fazer isso, aciona-se a estratégia de pesquisa documental, onde o *corpus* é constituído por textos oficiais do Programa como a Avaliação de Proposta de Curso Novo (UFJF, 2009), Regimento Interno (UFJF, 2018); Relatório Geral de Autoavaliação (UFJF, 2020) e Ficha de Avaliação Quadrienal da CAPES (2022).

2.2 O PPGP-UFJF COMO CASO EMBLEMÁTICO DA POLÍTICA DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

A escolha do PPGP-UFJF como estudo de caso empírico se justifica por sua condição pioneira, sua abrangência nacional e por seu número expressivo de titulados, além de uma arquitetura curricular que inova no oferecimento de ensino híbrido (presencial e a distância). São fatores que o tornam campo privilegiado para a investigação dos sentidos atribuídos à formação de gestores escolares no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Ao assumir como objeto empírico central um Programa que condensa as diretrizes e as tensões dessa modalidade, a pesquisa pretende desvelar as racionalidades político-formativas que sustentam sua institucionalização.

Ao longo de seus 15 anos de existência, o PPGP consolidou-se como um Programa singular, tanto pela sua configuração institucional, vinculado à Faculdade de Educação, mas ancorado operacionalmente na Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd), quanto pelo seu público-alvo, majoritariamente composto por gestores educacionais em exercício em redes públicas de ensino. Sua proposta formativa articula competências em gestão educacional, avaliação de políticas públicas e produção de conhecimentos aplicados, apresentando-se como um Programa que tensiona as fronteiras entre a formação acadêmica tradicional e a formação profissional orientada à prática.

Nesse sentido, o PPGP-UFJF emerge como um campo fecundo para a análise dos sentidos e disputas que atravessam a política dos mestrados profissionais em Educação, particularmente no que se refere à conformação discursiva de um *ethos* de profissionalização voltado aos quadros técnicos da educação pública. Mais do que um caso isolado, o Programa representa uma reorganização estratégica na política formativa da CAPES, que passou a incorporar a profissionalização da Educação Básica como um vetor legítimo da pós-graduação *stricto sensu*.

Ao se inserir em uma rede de programas de mestrado profissional em expansão, inaugurando a área de Educação, o PPGP-UFJF tornou-se também um ponto de modalização discursiva no qual se projetam expectativas de responsividade social, inovação institucional e performatividade acadêmica. Sua trajetória permite, portanto, observar como essa política se materializa na prática institucional, como os documentos produzidos pela e sobre a experiência organizam os sentidos da

profissionalização e como operam os mecanismos de legitimação frente aos critérios da CAPES.

Assim, a análise do PPGP-UFJF enquanto caso emblemático oferece condições para interpretar não apenas uma experiência formativa específica, mas, sobretudo, o modo como a política dos mestrados profissionais em Educação vem sendo construída, regulada e justificada em meio às tensões entre aplicabilidade e academicidade, inovação e controle, formação situada e performatividade institucional.

2.3 OBJETIVOS

Diante da problematização delineada e do campo de investigação estabelecido, esta pesquisa define seus objetivos a partir da intenção analítica interpretativa de compreender como os mestrados profissionais em educação vêm sendo configurados como política pública de formação *stricto sensu*, com foco na profissionalização de gestores educacionais. A seguir, apresentam-se o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam o percurso investigativo da tese.

2.3.1 Objetivo geral

- Analisar, à luz do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), os modos como a política dos mestrados profissionais em educação é formulada, textualizada e institucionalizada no Brasil, com base no caso do PPGP-UFJF, buscando compreender como essa política se materializa discursivamente e quais racionalidades, estratégias de legitimação e lógicas de performatividade conformam sentidos sobre a formação *stricto sensu* e sobre a profissionalização dos gestores educacionais.

2.3.1.1 Objetivos específicos

- i) Analisar o processo de formulação da política dos mestrados profissionais, com base na abordagem do ciclo de políticas, identificando seus marcos normativos, disputas de legitimidade e racionalidades reguladoras;

- ii) Caracterizar a conformação da política dos mestrados profissionais na área da Educação, enfatizando os sentidos atribuídos à formação *stricto sensu* e suas articulações com a profissionalização da Educação Básica;
- iii) Examinar a implementação do PPGP-UFJF como expressão da política dos mestrados profissionais, investigando os modos de textualização da prática formativa e sua inserção no campo das políticas públicas de gestão educacional;
- iv) Analisar os documentos institucionais do PPGP-UFJF como eventos discursivos, à luz da Análise de Discurso Crítica, identificando estratégias de legitimação, racionalidades reguladoras e formas de construção do sujeito gestor;
- v) Inferir os efeitos performativos e simbólicos da política formativa, interpretando os deslocamentos discursivos e os mecanismos de regulação que configuram os sentidos da formação profissional na pós-graduação *stricto sensu*.

2.4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa, segundo Gil (2017, s.p.), é um "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Complementarmente, Lüdke e André (2013, p. 2) afirmam que seu propósito é "produzir conhecimento sobre determinado fenômeno, experiência, fato, acontecimento ou problemas". Apropriando-se dessas perspectivas, pode-se afirmar que a pesquisa científica constitui um processo metodologicamente orientado que visa à produção de conhecimento validado, contribuindo para o aprofundamento da compreensão sobre fenômenos complexos e socialmente situados, como é o caso da conformação das políticas de formação no campo da pós-graduação *stricto sensu*.

A definição dos caminhos metodológicos para o desenvolvimento de uma pesquisa, especialmente no campo da análise de políticas públicas educacionais, revela-se uma tarefa complexa e desafiadora, dadas as múltiplas determinações e dinâmicas que o caracterizam. Esse desafio se intensifica quando a investigação elege um objeto relativamente recente, como os mestrados profissionais, e se propõe a compreender, para além dos efeitos normativos, as influências, as disputas e os

sentidos que perpassam a formulação e a implementação dessas políticas, especialmente no que tange à profissionalização dos sujeitos que atuam na Educação Básica.

Inicialmente, para enfrentar esse desafio investigativo, foram mobilizados três pilares analíticos complementares. A abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (2017) forneceu o arcabouço teórico para compreender os contextos de influência, de produção do texto e da prática, evidenciando os múltiplos atravessamentos que conformam a formulação e a implementação dos mestrados profissionais no contexto da pós-graduação nacional. A Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2001) contribui para esta pesquisa ao oferecer um instrumental teórico-metodológico capaz de interpretar os documentos institucionais como práticas discursivas que produzem, regulam e legitimam sentidos sobre a política de formação. Já a noção de performatividade (Ball, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010) permitiu interpretar os efeitos regulatórios e subjetivadores dessas políticas, especialmente na constituição de modelos de profissionalização no campo da Educação Básica.

Em seguida, definiu-se o tipo de pesquisa, tendo na abordagem qualitativa o suporte mais adequado à investigação, por possibilitar a compreensão aprofundada dos sentidos, racionalidades e disputas que conformam a política dos mestrados profissionais, especialmente na área da Educação. Essa abordagem permite interpretar os fenômenos como construções sociais e discursivas, inseridas em contextos históricos, institucionais e políticos específicos.

Considerando essa natureza qualitativa, optou-se pelo delineamento metodológico do estudo de caso, tendo como objeto específico o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, tomado como expressão da política de mestrados profissionais em Educação. Para a construção analítica do caso, foi adotada a técnica documental, centrada na coleta e organização de documentos institucionais e normativos produzidos no âmbito do referido programa. Para a análise dos documentos institucionais e normativos, recorreu-se à Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), utilizada como técnica interpretativa capaz de revelar os sentidos, as racionalidades e os posicionamentos que atravessam os textos e conformam a política de formação investigada.

2.4.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa inscreve-se no campo das investigações qualitativas, de abordagem documental e interpretativa, fundamentando-se na concepção de que as políticas públicas educacionais, particularmente aquelas que conformaram os mestrados profissionais, constituem construções discursivas complexas, marcadas por disputas de sentido, mediações institucionais e racionalidades em tensão. Nesse horizonte analítico, compreender a conformação dessa política, com foco nos programas voltados à formação de profissionais da Educação Básica, exigiu uma abordagem capaz de ir além da descrição normativa, permitindo analisar os sentidos atribuídos, os discursos mobilizados e os sujeitos envolvidos em sua elaboração.

Segundo Gil (2017), a pesquisa qualitativa é orientada por uma perspectiva interpretativista em que se pretende compreender os fenômenos sociais enquanto construções simbólicas e contextuais, produzidas pelos sujeitos em interação. Trata-se, portanto, de reconhecer “que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente” ao longo das relações sociais, dos discursos e das práticas cotidianas. A pesquisa qualitativa busca interpretar os significados atribuídos pelos indivíduos e grupos aos fenômenos investigados, considerando as dimensões culturais, políticas e institucionais em que estão inseridos. É, por isso, uma estratégia de investigação voltada à compreensão profunda dos sentidos, das relações e das dinâmicas que configuram o campo empírico, sendo particularmente fecunda no estudo das políticas públicas educacionais e das práticas institucionais. A ênfase recai, assim, sobre os processos de significação e de construção discursiva da realidade, o que a torna especialmente adequada para a análise dos mestrados profissionais como política.

A pesquisa, a partir desse pressuposto, assumiu um caráter exploratório e analítico, visando aprofundar a compreensão de um fenômeno relativamente recente no sistema de pós-graduação brasileiro, como é o caso dos mestrados profissionais, em especial na área da Educação. Para isso, recorreu à análise de documentos institucionais e normativos que conformam essa modalidade formativa, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Políticas e Avaliação da Gestão Pública da UFJF.

2.4.2 Estudo de caso como estratégia de investigação

O estudo de caso é caracterizado, consoante a Gil (2017), como uma estratégia metodológica amplamente utilizada, cuja principal marca reside na investigação profunda, detalhada e contextualizada de um ou poucos casos, com o objetivo de promover conhecimento denso sobre determinado fenômeno. Seu valor reside na capacidade de examinar os fenômenos e seus contextos, cujos contornos nem sempre são nitidamente separáveis. Diferente de procedimentos experimentais, o estudo de caso permite explorar situações complexas, descrever contextos, preservar a unidade do objeto e formular hipóteses ou explicações causais.

A escolha do PPGP-UFJF como unidade de análise se sustentou por múltiplos fatores convergentes que o qualificam como um caso exemplar dos mestrados profissionais em Educação.

Destaca-se, em primeiro lugar, seu caráter pioneiro no oferecimento de formação profissional *stricto sensu* na área de Educação e seu foco na formação de gestores educacionais, respondendo às lacunas formativas existentes nesse campo. Soma-se a isso sua natureza interinstitucional, estabelecendo articulações concretas entre departamentos, faculdades, institutos e diversas Instituições de Ensino Superior nacionais e estrangeiras, bem como com as redes públicas de ensino. Além disso, configura-se como um projeto pedagógico estruturado sobre bases inovadoras, tanto do ponto de vista organizacional quanto metodológico. Por fim, a secretaria do Programa permitiu acesso à produção documental relativamente abrangente, composta por Avaliação de Proposta de Curso Novo, Regimento Interno, Ficha de Avaliação da CAPES, ementário, Relatórios Geral de Autoavaliação, entre outros, permitindo constituir uma base relevante para o exame das racionalidades, normativas e sentidos que conformam a política de formação em análise.

2.4.3 Pesquisa documental e a produção do *corpus*

O olhar exploratório e analítico desta pesquisa reconheceu os documentos institucionais para além de sua dimensão técnica e normativa, compreendendo-os como artefatos discursivos que produzem e legitimam sentidos sobre a função da

formação pós-graduada e da gestão educacional. Tais sentidos são atravessados por racionalidades concorrentes, em especial aquelas relacionadas à profissionalização dos gestores escolares e à lógica performativa que orienta suas práticas e modos de regulação. Ao considerar os documentos como portadores de sentidos que ultrapassam sua materialidade textual, a investigação se dirigiu à compreensão das políticas como práticas simbólicas, constituídas na relação entre sujeitos, instituições, discursos e contextos históricos.

Quanto ao emprego da pesquisa documental, considera-se, conforme Gil (2017), ser esta uma modalidade de investigação amplamente utilizada, caracterizada pelo uso de documentos previamente existentes, elaborados com finalidades diversas, como comunicações oficiais, autorizações, regimentos, ementários, dentre outros. De forma geral, são documentos produzidos no âmbito de instituições, organizações ou mesmo indivíduos, sem a intenção primária de servir à pesquisa científica. Segundo o autor, o conceito de documento é compreendido de forma ampla, abrangendo tanto textos escritos em papel quanto documentos digitais, registros audiovisuais, materiais iconográficos e outros, desde que sejam capazes de comprovar ou indicar fatos e acontecimentos relevantes para as pesquisas.

Vista por este âmbito, a pesquisa do tipo documental se revelou útil para analisar a política, a partir de suas normativas e registros administrativos, constituindo-se como uma estratégia metodológica abrangente para investigações que demandam a análise crítica de materiais produzidos em contextos concretos. E, no escopo desta tese, essa abordagem permitiu examinar sistematicamente os documentos legais e institucionais que conformaram, no plano nacional, a política de pós-graduação *stricto sensu* e, em particular, os mestrados profissionais em Educação, como também os documentos específicos produzidos no âmbito do PPGP-UFJF.

2.4.4 Pilares metodológicos da análise

A pesquisa se sustentou em três pilares teórico-metodológicos interdependentes: o ciclo de políticas, a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a noção de performatividade.

A abordagem do ciclo de políticas, conforme formulada por Bowe, Ball e Gold (2017), foi mobilizada para apreender os processos de formulação, produção textual e apropriação das políticas nos contextos de influência, produção de texto e prática, reconhecendo a polissemia dos discursos e as disputas pelos sentidos legítimos da política educacional.

Para a análise dos documentos situados no contexto de produção de texto, adotou-se a Análise de Discurso Crítica, nos termos propostos por Fairclough (2001), cujos pressupostos teóricos permitiram examinar como os textos institucionais constroem e circulam sentidos sobre formação, profissionalização e gestão, articulando linguagem, poder e ideologia. A ADC forneceu, assim, uma metodologia rigorosa para a leitura crítica dos documentos do PPGP-UFJF, concebidos como artefatos discursivos que operam na conformação simbólica e material da política pública.

Por fim, a categoria analítica da performatividade (Ball, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010) permitiu interpretar os efeitos regulatórios e subjetivadores que atravessam tais discursos, evidenciando como as racionalidades gerencialistas e avaliativas são inscritas nos textos, configurando dispositivos que produzem identidades, práticas e expectativas em torno da profissionalização do gestor escolar. A articulação entre esses três pilares sustentou uma abordagem crítica e dialógica, orientada à compreensão da conformação discursiva dos mestrados profissionais e dos modos como esses programas interpelam e regulam os sujeitos da Educação Básica no âmbito das políticas contemporâneas de formação.

2.4.4.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem do ciclo de políticas (*Policy Cycle Approach*), proposta pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 2017)¹, entre a década de 1980 e o início da década de 1990, emergiu no contexto de pesquisas

¹ Originalmente, o livro sob o título *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology* foi publicado no ano de 1992. Trata-se de uma obra que analisou os impactos da Lei de Reforma Educacional de 1988 na Inglaterra e no País de Gales, com base em evidências empíricas coletadas em escolas nos três primeiros anos de sua implementação.

voltadas à implementação do currículo nacional inglês. Desde então, sua utilização como referencial analítico-metodológico tem se expandido amplamente no campo educacional, conforme afirmam Lima, Souza e Luce (2018). Ao mapearem teses e dissertações brasileiras, as autoras observaram um uso significativo dessa abordagem em um total de 170 pesquisas, sendo 78 teses e 92 dissertações, produzidas entre os anos de 2000 e 2017, o que evidencia a relevância e a atualidade do referencial para a análise de políticas educacionais no país.

O cerne desse referencial reside no entendimento do processo político, articulado em três facetas interdependentes: a política proposta (*intended policy*), que expressa as intenções de diversos atores institucionais e governamentais envolvidos na formulação das políticas; a política de fato (*actual policy*), representada pelos textos legais e normativos que formalizam essas intenções; e a política em uso (*policy-in-use*), que corresponde às práticas concretas e interpretações realizadas pelos profissionais no contexto da implementação (Bowe; Ball; Gold, 2017).

Embora reafirmasse a política como processo dinâmico, os autores revisaram essa base teórica porque “sua linguagem introduzia uma rigidez” (ibid, p. 20) flexibilizando sua proposição teórico-analítica para a noção de ciclo.

Ao tratar da abordagem do ciclo de políticas como *continuum* e interdependente, Bowe, Ball e Gold (2017) a estruturam em três contextos principais: i) o contexto da influência, no qual diferentes agentes, como governos, organizações multilaterais, partidos políticos e grupos de interesse, disputam a definição dos problemas e a formulação das agendas políticas; ii) o contexto da produção de texto, em que as políticas são formalizadas em documentos legais, diretrizes, pareceres e programas; e iii) o contexto da prática, no qual os profissionais da educação interpretam, adaptam e colocam em ação os textos políticos, ressignificando frequentemente seus sentidos.

No ano de 1994, Stephen Ball retoma a abordagem do ciclo de políticas originalmente proposto e acrescenta dois novos contextos analíticos: o contexto dos resultados e efeitos e o contexto das estratégias ou políticas de resultado. O primeiro refere-se à análise dos impactos das políticas implementadas, indo além dos resultados imediatos e considerando suas interações com desigualdades sociais preexistentes. Já o segundo diz respeito à redefinição de estratégias e políticas com vistas a enfrentar as desigualdades geradas ou agravadas por uma determinada

política pública, indicando a natureza cíclica, dinâmica e contestada do processo de formulação e implementação de políticas educacionais.

No quadro 01, buscou-se uma aproximação do objeto de estudo à abordagem do ciclo de políticas, conforme proposta por Bowe, Ball e Gold (2017). A abordagem compreende os três contextos principais, influência, produção de texto e prática, os quais permitiram uma análise articulada dos processos de formulação, textualização e apropriação da política em investigação. Cada dimensão foi interpretada à luz da política dos mestrados profissionais no Brasil, com foco no estudo de caso do PPGP/UFJF, ao final.

Quadro 1 – Leitura analítica da Política de Mestrado Profissional segundo o Ciclo de Políticas

Contexto	Descrição segundo Bowe, Ball e Gold (2017)	Desenvolvimento na tese
Contexto de Influência	Espaço em que os discursos são produzidos, as agendas são definidas e as pressões políticas e institucionais moldam o surgimento de políticas.	• análise das condições históricas, políticas e institucionais que conformaram a política nacional de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, com ênfase nos mestrados profissionais; • identificação das disputas no campo educacional quanto à função social da formação <i>stricto sensu</i> e à profissionalização da Educação Básica.
Contexto da Produção de Texto	Espaço de formalização da política por meio de documentos legais, pareceres, relatórios, regimentos, editais etc.; aqui a política é textualizada.	• Análise documental da política dos mestrados profissionais de forma geral; • Análise específica do <i>corpus</i> documental do PPGP-UFJF (APCN, Regimento, ementário, relatórios e outros documentos institucionais); • Interpretação dos sentidos, racionalidades e objetivos inscritos nos textos oficiais (à luz da ADC).
Contexto da Prática	Espaço de tradução e apropriação da política nos contextos locais, considerando os efeitos, resistências e reinterpretações.	• Localização de indícios das práticas e dos efeitos esperados da política no que tange à formação dos gestores educacionais, sob as lentes da profissionalização e da performatividade.

Fonte: elaboração da autora (2025)

Os contextos apresentados, embora cindidos para fins didáticos e analíticos, são, conforme indicam Ball, Bowe e Gold (2017), interdependentes, sem

tensionamento lógico sequencial ou linear no tempo. Cada contexto é composto por arenas políticas (*policy arenas*), entendidas como espaços nos quais se travam disputas discursivas, se estabelecem pautas e agendas e se articulam atores políticos que buscam influenciar os rumos da formulação e implementação das políticas educacionais.

No contexto de influência, foram analisadas as condições históricas, políticas e institucionais que conformaram a política nacional de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com ênfase nos embates que forjaram a emergência do viés profissional e, conseqüentemente, a institucionalização dos mestrados profissionais. Ao remontar essa trajetória, foi possível compreender o processo de construção de algumas arenas políticas, nas quais discursos e coalizões de interesse disputaram (e ainda disputam) a definição das agendas e dos sentidos legítimos da política. Nesse ínterim, um dos focos proeminentes das disputas se instaurou quanto à função social da pós-graduação, evidenciando o embate entre modelos acadêmico-cientificistas e pragmático-profissionais.

Essa disputa, influenciada por diferentes atores, como a Unesco, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), associações científicas e fóruns de profissionais da educação, afetou diretamente os modos como se projeta a profissionalização dos trabalhadores da Educação Básica. Nesse contexto, a valorização de um modelo formativo mais aplicado e voltado ao campo de atuação revelou-se como expressão das pressões sobre a função da pós-graduação e da tentativa de reposicioná-la estrategicamente ante as demandas institucionais concretas e em consonância com as racionalidades performativas contemporâneas.

O contexto da produção de texto, por sua vez, corresponde ao momento em que a política se torna “ato normativo” inscrito na forma de leis, pareceres, portarias, planos e regulamentos, pronunciamentos, vídeos e outros suportes. A política textualizada não se apresenta neutra; sendo, antes, carregada de pressupostos ideológicos, valores e disputas que, inclusive, deixam “espaços de manobras” para serem recontextualizadas nos espaços de prática (Ball; Bowe; Gold, 2017, p. 11 - 13). Os textos da política contêm discursos negociados, controlados e “normalmente articulados na linguagem do bem público geral” (ibidem, p. 22).

Na presente investigação, esse contexto se materializou a partir da identificação do aparato normativo de âmbito nacional, portanto mais abrangente, e pelo campo micro-analítico dos documentos institucionais do PPGP-UFJF (o caso de investigação). A leitura e a interpretação do APCN, Regimento interno, Parecer de avaliação da CAPES, editais, ementários e relatórios permitiram apreender alguns sentidos e racionalidades que orientaram a textualização dessa política e os sentidos que ela expressa no campo da formação dos gestores da educação pública.

Já o contexto da prática remete ao espaço em que as políticas são apropriadas e (re)significadas por seus destinatários, marcando o momento de “interpretação e recriação” conforme os valores, desejos, interesses, experiências, saberes locais e condições materiais e simbólicas em que os agentes atuam (Ball; Bowe; Gold, 2017, p. 22). Esse contexto é, portanto, o momento em que as políticas são colocadas em ação nos espaços concretos das instituições. Conforme alertam os autores, a implementação da política não é concebida como mera execução técnica do texto normativo, mas como um processo ativo, permeado por interpretações plurais, resistências, acomodações e disputas de sentido.

No contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), o Relatório Geral de Autoavaliação (UFJF, 2020) foi tomado como evidência indireta das ações concretas que sustentam a operacionalização da política de formação. Embora mediadas por estratégias discursivas, tais textualizações tornam visíveis práticas pedagógicas, articulações com redes públicas, modos de organização curricular e formas de gestão institucional que expressam, ao menos em parte, a materialidade do programa.

Já no contexto dos efeitos, o foco desloca-se para os sentidos performativos e regulatórios produzidos pelo referido relatório, isto é, para os modos como o PPGP-UFJF representa sua atuação a partir de categorias valorizadas pela CAPES, como impacto social, inovação, produção intelectual e inserção institucional. Esses efeitos estão presentes na análise do Ficha de Avaliação Quadrienal da CAPES (CAPES, 2022), considerando, portanto, como os efeitos da política formativa são narrados e validados nos próprios textos e revelando estratégias de legitimação e tensionamentos entre a proposta de uma profissionalização situada e os dispositivos de regulação externa que incidem sobre o Programa.

A análise dos documentos institucionais, concebidos como artefatos textuais situados no contexto de produção da política, demandou uma abordagem

metodológica que permitisse apreender as articulações entre linguagem, ideologia e poder. Para tanto, adotou-se a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), que possibilitou examinar como os textos institucionais constroem sentidos sobre formação, profissionalização e gestão, operando como instâncias de regulação simbólica e material.

2.4.4.2 A Análise de Discurso Crítica como abordagem interpretativa

A Análise de Discurso Crítica (ADC), nos moldes desenvolvidos por Norman Fairclough (2001), constitui um dos pilares metodológicos desta pesquisa, em articulação com a abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e com a noção de performatividade (Ball, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010). O aporte da ADC fundamenta-se na concepção de que a linguagem não atua como mero instrumento de representação do mundo, mas constitui uma dimensão essencial da própria prática social, sendo mediadora de relações de poder, ideologia e hegemonia.

Nessa perspectiva, o discurso é compreendido como forma de ação social situada historicamente por meio da qual sujeitos e instituições constroem significados, legitimam práticas e naturalizam determinadas ordens sociais. Como expressa Fairclough (2001),

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções e também as relações, as identidades e as instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).

A partir dessa concepção, compreende-se que o discurso não apenas reflete a realidade social, mas a regula e a produz, operando como instância de mediação entre as estruturas sociais e as práticas que as atualizam. No âmbito desta pesquisa, essa perspectiva orientou a leitura crítica dos documentos institucionais do PPGP-UFJF, compreendidos como artefatos discursivos que participam da constituição da política dos mestrados profissionais em Educação, especialmente no campo da gestão

educacional. Isso foi possibilitado a partir da perspectiva analítica proposta por Fairclough (2001).

O referido autor propõe um modelo analítico tridimensional, segundo o qual todo evento discursivo deve ser compreendido simultaneamente como texto, prática discursiva e prática social. A dimensão textual compreende a descrição linguística de elementos lexicais, gramaticais e estruturais do texto. A prática discursiva refere-se aos processos de produção, distribuição e interpretação textual, considerando as vozes, os discursos e os gêneros mobilizados. Já a prática social remete ao contexto mais amplo em que os textos circulam, sendo o espaço em que os discursos se articulam com as estruturas sociais, podendo reforçá-las ou transformá-las (Fairclough, 2001).

Para o estudo em questão, essa articulação permitiu compreender os textos como operadores de racionalidades político-formativas, inscritos em lógicas de regulação simbólica e material. É nesse sentido que os documentos institucionais do PPGP-UFJF foram tratados como práticas discursivas que performam sentidos sobre a formação de gestores educacionais, instituem subjetividades profissionais e legitimam modelos específicos de profissionalização. Como enfatiza o autor, os discursos têm três efeitos construtivos fundamentais: “a constituição de identidades sociais e dos sujeitos, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença” (Fairclough, 2001, p. 91-92).

A escolha pela ADC se justificou, ainda, pela sua capacidade de articular descrição textual e crítica social, permitindo a análise dos textos como elementos constituintes da política educacional. Ao lado do referencial do ciclo de políticas, que permitiu compreender os documentos no interior de contextos de influência, produção textual e prática dos mestrados profissionais, a ADC oferece instrumentos para desvelar as estratégias linguístico-discursivas por meio das quais determinadas formas de governo, regulação e controle foram instauradas. Em outras palavras, ela se prestou para mostrar “conexões e causas que estão ocultas” (Bowe, Ball e Gold, 2017) e para intervir criticamente na compreensão das práticas sociais analisadas (Fairclough, 2001, p. 27).

No contexto desta pesquisa, a análise documental crítica viabilizou o exame das racionalidades que orientam a emergência, a legitimação e a operacionalização da política dos mestrados profissionais, especialmente no que se refere à formação

de gestores escolares. A categoria analítica da performatividade, compreendida como tecnologia política que incide simultaneamente sobre a organização das práticas e sobre a constituição dos sujeitos, por meio da indução de condutas reguladas por metas, indicadores e mecanismos de responsabilização, foi central nesse processo. Articulada à Análise de Discurso Crítica, permitiu compreender os documentos institucionais do PPGP-UFJF como materialidades linguísticas pelas quais a política se concretiza, se justifica e se torna operacional.

Desse modo, a análise dos textos institucionais produziu condições para identificar enunciados discursivos que delineiam modos de atuação profissional e formas de regulação da prática, ancorados em racionalidades performativas e gerencialistas. A leitura crítica desses discursos revelou não apenas o que é dito, mas as condições de possibilidade de sua enunciação, suas ausências, silenciamentos e efeitos. Assim, a ADC não apenas ampara teoricamente a análise, mas constitui o próprio modo de ver e interpretar a política pública em questão, compreendida como prática discursiva em disputa.

2.4.4.3 A performatividade como categoria teórico-analítica

A performatividade, como uma tecnologia política (Ball, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010), constituiu-se como categoria analítica que aprofunda a compreensão do contexto de produção dos textos da política em estudo, especialmente no âmbito do objeto desta pesquisa: o PPGP-UFJF. Fundamentada a partir desse referencial analítico, a análise dos documentos institucionais possibilitou identificar os enunciados de caráter normativo, organizacional e pedagógico presentes nos textos, bem como os modos de subjetivação e os mecanismos de regulação que neles se articulam.

As tecnologias políticas, conforme delineadas por Ball (2002), referem-se a conjuntos de práticas, artefatos e dispositivos institucionais que operam para organizar, mobilizar e regular sujeitos e relações sociais em função de objetivos de governo. Elas tanto incidem sobre a administração de estruturas formais quanto nos valores, culturas, relações, subjetividades e formas de disciplina, constituindo um regime específico de racionalidade governamental.

As tecnologias são expressas em três eixos centrais, destacados como componentes do “novo paradigma” difundido por organismos multilaterais como a OCDE, sendo eles: mercado, gestão e performatividade (Ball, 2001). Os três elementos compõem um aparato normativo que visa superar as antigas formas de regulação baseadas no profissionalismo e na burocracia, impondo uma lógica gerencialista centrada na eficiência, no desempenho e na responsabilização individual. São tecnologias políticas profícuas que reconfiguraram os processos organizacionais da escola, mas também moldam os sujeitos escolares (professores, diretores e estudantes) em termos de desempenho, adaptação e responsividade.

A performatividade, dessa forma, pode ser entendida como um mecanismo de gestão institucional, uma verdadeira tecnologia política de produção de subjetividades, incidindo diretamente sobre os modos de ser e de agir dos professores na contemporaneidade. Mais do que uma simples ferramenta de avaliação ou medição de resultados, a performatividade atua de forma difusa e penetrante, alcançando as dimensões subjetivas da docência e reconfigurando as identidades profissionais e os vínculos estabelecidos no cotidiano das instituições escolares (Ball, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010).

Ball (2002) sustenta que as reformas educacionais contemporâneas incorporam racionalidades gerencialistas, transpondo para o campo educacional dispositivos próprios da administração empresarial. São reformas que incorporam instrumentos como metas de desempenho, rankings, indicadores quantificáveis, avaliações externas e comparações entre escolas, professores e sistemas, conformando um conjunto de princípios próprios da Nova Gestão Pública. Um traço emblemático desse modelo é sua estreita vinculação à lógica da *accountability*, ou seja, à exigência de que os atores educacionais prestem contas dos resultados alcançados, promovendo uma responsabilização tanto individual quanto institucional.

Por essa ótica, as reformas educacionais não se restringem às ações visíveis e operacionais do cotidiano escolar, como formas de ensinar, organização curricular ou uso de recursos. Elas vão além da superfície da prática educacional e atingem a própria constituição do ser, alterando o que fazem e interpelando-os a se tornarem outra coisa: sujeitos que pensam, sentem e agem a partir de critérios definidos externamente, como eficiência, produtividade e competitividade. É reconfiguração

profunda e subjetiva, pois altera o modo como o sujeito se entende, se posiciona no mundo, se relaciona com os outros e até o modo como avalia sua própria atuação.

Nesse sentido, “a reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa ‘identidade social’” (Bernstein *apud* Ball, 2002, p. 5). A forma explícita como os dispositivos de performatividade se desenvolvem afeta subjetivamente os professores, induzindo-os a ajustar suas condutas, valores e compromissos aos critérios normativos dos sistemas avaliativos. A reforma educacional atua, portanto, na “governança da alma” dos docentes (Willmott *apud* Ball, 2002, p. 9), criando uma “luta pela alma do professor” (Ball, 2002, p. 5), com políticas educacionais contemporâneas operando na dimensão subjetiva dos indivíduos.

Os professores são representados e incentivados a refletir sobre si mesmos como indivíduos que realizam cálculos sobre suas próprias capacidades e potencialidades, acrescentando valor pessoal. Eles são vistos como “sujeitos empresariais” que administram suas vidas do ponto de vista de uma “empresa de seu EU” (Rose *apud* Ball, 2002, p. 6).

A performatividade exige uma reestruturação ética e simbólica da docência. Reformas políticas introduzem novas identidades, interações e valores, transformando os professores em produtores, empreendedores educacionais e gestores (Ball, 2002). O *ethos* profissional tradicional do professor, baseado na ética, autonomia e reflexão crítica, é substituído por padrões de eficácia e eficiência. A docência se torna um campo de monitoramento e cumprimento de metas no qual até as emoções são avaliadas. As “novas pedagogias de gestão” permitem que o comportamento e a vida emocional dos trabalhadores sejam tornados amplamente públicas (Bernstein *apud* Ball, 2002, p. 8).

Esse processo cria um cenário de autoavaliação constante e grande instabilidade emocional, caracterizado pela incerteza sobre os critérios pelos quais os professores são avaliados. Os docentes são pressionados a ter um bom desempenho de maneira visível, mesmo sem clareza quanto aos indicadores utilizados nessa avaliação. Há uma vigilância permanente que é internalizada, levando o indivíduo a exercer o controle sobre si mesmo. Isso gera um distanciamento entre a autenticidade profissional e as exigências da performance mensurável. Nesse contexto, “existe um

potencial ruptura entre os julgamentos dos próprios professores acerca do que é uma ‘boa prática’ e [...] os rigores do desempenho” (Ball, 2002, p. 12). Assim, a prática pedagógica deixa de ser guiada por valores éticos ou convicções pedagógicas, passando a atender a metas e resultados, o que dá origem a um “professor reformado” (Ball, 2002, p. 15), ou seja, alguém que apenas responde a objetivos e metas pré-estabelecidos, sem espaço para a crítica ou para a criatividade pedagógica.

Por fim, a performatividade, como racionalidade neoliberal aplicada à educação, afeta de maneira significativa a formação do sujeito ético autônomo ou coletivo. Nas palavras do teórico:

As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo. Não são simplesmente instrumentos, mas uma estrutura na qual emergem questões como quem nós somos ou no que gostaríamos de nos tornar (Ball, 2002, p. 19).

A partir dessas proposições analíticas de Ball (2001, 2002, 2004, 2005, 2010), entende-se que a política educacional global tende a promover um ambiente de performatividade, transformando o ensino em uma prática técnica e medível. Nesse ínterim, o gerencialismo opera, institucionalizando práticas competitivas e sistemas de monitoramento, alterando, por conseguinte, a cultura das escolas e a autonomia docente. Desse modo, a performatividade transforma professores e gestores em técnicos performativos, limitando sua autonomia e capacidade de tomar decisões éticas.

2.4.5 Operacionalização metodológica

No desenho teórico-metodológico delineado, articularam-se três pilares centrais, o ciclo de políticas, a Análise de Discurso Crítica e a noção de performatividade, mobilizados de forma complementar para responder aos objetivos da pesquisa. Cada um desses pilares, embora interdependentes, cumprem funções distintas e complementares, conforme se observa no quadro 2 apresentado a seguir.

Quadro 2 – Integração dos pilares teórico-metodológicos e os procedimentos analíticos

Etapa Analítica	Pilar Teórico-Metodológico Acionado	Função na Pesquisa
1. Análise do contexto de influência	Ciclo de Políticas	• Mapeamento das condições históricas, políticas e institucionais que possibilitaram a conformação dos mestrados profissionais.
2. Análise do contexto de produção de texto	Ciclo de Políticas	• Identificação das racionalidades e sentidos atribuídos à política nos documentos institucionais (profissionalização)
2.1. Estudo de Caso documental	Análise de Discurso Crítica (ADC)	• Análise do PPGP-UFJF como expressão institucional e discursiva da política dos mestrados profissionais; • Delimitação do <i>corpus</i> a partir de documentos institucionais considerados artefato que registram os contextos do ciclo de política; • Exame das dimensões textual, discursiva e social dos documentos, segundo a abordagem tridimensional da ADC. • Interpretação dos sentidos projetados sobre a profissionalização do gestor educacional, com base nas racionalidades e dispositivos identificados nos textos.
2.2. Leitura transversal e construção dos eixos de análise	Integração dos três pilares	• Sistematização interpretativa com base nos dados extraídos das fichas.
2.3. Operacionalização da categoria performatividade	Performatividade	• Identificação de dispositivos de regulação, responsabilização e subjetivação.
3. Acionamento interpretativo do contexto da prática e dos efeitos	Ciclo de Políticas	• Mobilização inferencial do contexto da prática e dos efeitos como horizonte simbólico de regulação performativa.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O quadro apresentado, de caráter meramente instrumental, tem o propósito de explicitar a lógica sequencial dos procedimentos analíticos adotados, em consonância com os objetivos específicos da tese. Buscou-se, com isso, demonstrar que o percurso metodológico não se restringe a uma descrição linear das etapas, mas configura-se como processo interpretativo ancorado em marcos teóricos previamente definidos. A

integração entre os três pilares teórico-metodológicos é operada de forma articulada nas distintas fases da análise, assegurando a necessária coerência epistemológica da pesquisa.

Destaca-se, no interior do quadro, o detalhamento das etapas correspondentes ao contexto de produção do texto, núcleo central da investigação, o que justifica seu desdobramento em subetapas analíticas. A leitura transversal, ao final deste bloco, cumpre o papel de consolidar os dados extraídos das fichas, promovendo a emergência de eixos interpretativos.

Por fim, a inserção do contexto da prática como etapa interpretativa (e não empírica) constitui uma escolha metodológica consciente, com vistas à sua mobilização apenas inferencial. Isso foi feito como forma de resguardar a articulação entre os diferentes contextos do ciclo de políticas, assegurando sua sobreposição interpretativa e evidenciando os modos pelos quais a política, tal como textualizada, projeta sentidos, regula subjetividades e modela práticas.

Conforme o quadro 2, os três pilares teórico-metodológicos foram acionados ao longo dos procedimentos analíticos, evidenciando suas contribuições específicas para a leitura crítica do *corpus* documental. O ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 2017) possibilitou a organização dos contextos de influência, produção de texto e prática, sendo um referencial fundamental para compreender a trajetória da política dos mestrados profissionais em sua dimensão processual.

No contexto de influência, o foco recaiu sobre o levantamento e a análise dos marcos históricos, institucionais e normativos que conformaram a política nacional de pós-graduação e a emergência dos mestrados profissionais, com base em fontes como pareceres, planos nacionais e documentos institucionais da Capes e do CNE e detidamente nos documentos do PPGP-UFJF.

No contexto de produção de texto, a análise se aprofunda nos documentos institucionais do PPGP-UFJF, compreendidos como artefatos discursivos. É nesse ponto que se integra a Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001), como estratégia de leitura crítica, aliada à categoria da performatividade (Ball, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010), para interpretar os sentidos que os documentos constroem sobre profissionalização e gestão educacional.

No contexto da prática, ainda que esta pesquisa não contemple diretamente as percepções dos sujeitos ou dados empíricos da implementação, esse contexto pode ser abordado indiretamente como horizonte de efeitos projetados pelos textos analisados, expressando as expectativas e as racionalidades que se busca prescrever à prática. Isso pode ser articulado a partir dos discursos normativos presentes nos documentos.

É nessa lógica que entrou a operacionalização da Análise de Discurso Crítica (ADC) que, nesta pesquisa, seguiu o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) e teve por objetivo articular as dimensões textual, discursiva e social à análise dos documentos institucionais do PPGP-UFJF. Essa articulação parte do entendimento de que os textos analisados tanto refletem o mundo social quanto o constroem discursivamente, operando como "formas de prática social" que expressam, estabilizam ou transformam "relações de poder" e "estruturas sociais" (Fairclough, 2001).

2.4.5.1 Articulação das dimensões da ADC ao corpus documental

A análise dos documentos institucionais do PPGP-UFJF, concebidos como artefatos textuais inseridos no processo de conformação da política dos mestrados profissionais, foi orientada pela abordagem tridimensional da Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme delineada por Fairclough (2001). Essa abordagem parte do pressuposto de que todo evento discursivo é simultaneamente um texto, uma prática discursiva e uma prática social, o que exige sua leitura em diferentes níveis de mediação.

Segundo o autor, "qualquer instância de uso da linguagem deve ser considerada como (1) um texto (falado ou escrito), (2) uma prática discursiva (envolvendo processos de produção e interpretação do texto), e (3) uma prática social" (Fairclough, 2001, p. 92).

A primeira dimensão, o texto, diz respeito à descrição dos traços linguísticos e formais da linguagem materializada. No caso dos documentos analisados, foram observadas as escolhas lexicais, as estruturas gramaticais e os modos de organização retórica que configuram as representações sobre formação,

profissionalização e gestão escolar. A análise textual tornou possível observar regularidades enunciativas marcadas por vocabulários de desempenho, responsabilização e padronização, os quais revelam formas de construção discursiva alinhadas a determinadas racionalidades político-formativas.

A segunda dimensão, a prática discursiva, refere-se aos processos de produção, circulação e interpretação dos textos, permitindo compreender como sentidos são disputados, recontextualizados e estabilizados nas práticas institucionais. Como afirma Fairclough (2001), essa dimensão envolve a articulação de diferentes discursos dentro de um mesmo texto, fenômeno denominado interdiscursividade: “A interdiscursividade diz respeito a quantos e quais tipos diferentes de discurso são articulados dentro de um texto” (Fairclough, 2001, p. 126). Nos documentos do PPGP-UFJF, observou-se a presença de discursos oriundos da administração pública, da avaliação institucional e da pedagogia gerencialista, articulando-se em um campo de tensionamento sobre a formação do gestor.

A terceira dimensão, a prática social, considera os textos enquanto formas de ação social inseridas em estruturas institucionais mais amplas. Os documentos analisados são compreendidos como instâncias através das quais se constroem e se legitimam políticas, práticas e sujeitos, operando em consonância com determinadas ordens do discurso. De acordo com Fairclough (2001, p. 92), “a ordem do discurso é a configuração de todos os gêneros, discursos e estilos que são usados dentro de uma instituição ou campo social particular”. Nesse sentido, a política de mestrados profissionais, no caso do PPGP-UFJF, revela-se sustentada por uma ordem do discurso que privilegia princípios de performatividade, regulação e responsividade a metas.

Por fim, a adoção dessa estrutura analítica possibilitou que os documentos do PPGP-UFJF fossem compreendidos como eventos discursivos, isto é, como momentos específicos de uso da linguagem nos quais se articulam produção textual, prática institucional e dinâmica social. “Cada evento discursivo é uma instância particular de uso da linguagem, que envolve a produção e a interpretação de textos” (Fairclough, 2001, p. 91). Dessa forma, a análise fundamentada na ADC permitiu identificar, nos documentos do Programa, os modos como se constroem discursos sobre a profissionalização do gestor escolar, evidenciando os efeitos ideológicos e

regulatórios dessas materialidades textuais no campo da formação e da política educacional.

2.4.5.2 A performatividade como dispositivo analítico

No interior da abordagem metodológica adotada, a categoria analítica da performatividade foi mobilizada como ferramenta interpretativa para a leitura crítica dos discursos que conformam a profissionalização do gestor escolar nos documentos do PPGP-UFJF. Com base na teorização de Stephen Ball (2001, 2002, 2004, 2005, 2010), a performatividade é compreendida como uma tecnologia política de regulação que opera pela indução de condutas orientadas a metas, resultados e indicadores mensuráveis, afetando tanto as práticas institucionais quanto a constituição subjetiva dos sujeitos.

A presença da performatividade foi examinada à luz da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), com base em suas três dimensões constitutivas. No plano textual, buscou-se identificar vocabulários e metáforas recorrentes associados à eficácia, produtividade, responsabilização e avaliação de desempenho que indicam a presença de uma lógica performativa na linguagem institucional. No nível da prática discursiva, investigaram-se os mecanismos de recontextualização por meio dos quais discursos gerenciais e avaliativos, oriundos de outros campos (como a administração pública e a economia da educação), foram incorporados às práticas formativas do mestrado profissional. Já na dimensão da prática social, a performatividade foi interpretada como parte constitutiva das ordens do discurso que estruturam a política pública de formação de gestores escolares, tensionando os sentidos de profissionalização, autonomia e competência profissional.

Essa articulação permitiu identificar, nos documentos analisados, enunciados que naturalizam determinados modos de ser e agir do gestor educacional, convertendo práticas formativas em instrumentos de conformação identitária ancorada em padrões performativos. O discurso da excelência, da *accountability* e da gestão baseada em evidências atua como operador simbólico e normativo, fundando o *ethos* do gestor escolar idealizado pelo programa.

Ao empregar a performatividade como operador analítico, esta pesquisa não se limitou a identificar sua presença nos textos institucionais, mas buscou compreender seus efeitos estruturantes sobre as racionalidades que orientam a política dos mestrados profissionais em Educação. O caso do PPGP-UFJF, nesse sentido, evidencia como a linguagem institucional contribui para modelar a profissionalização do gestor sob parâmetros que articulam controle, produtividade e adaptação às lógicas da nova gestão pública.

2.4.5.3 Procedimentos de análise do corpus documental

Com vistas a responder ao objetivo de compreender como a racionalidade performativa estrutura a profissionalização de gestores educacionais no contexto da política dos mestrados profissionais, a análise documental foi conduzida sob os princípios da Análise de Discurso Crítica (ADC) conforme proposta por Norman Fairclough (2001), articulada à noção de performatividade (Ball, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010). A opção por integrar esses referenciais decorre da compreensão de que os discursos institucionais não apenas constroem sentidos sobre formação e profissionalização, mas também operam como tecnologias políticas de regulação de condutas, identidades e expectativas.

Com base na abordagem tridimensional da ADC, cada documento foi analisado segundo três níveis simultâneos: i) a dimensão textual, voltada à descrição linguística de elementos como escolhas lexicais, estruturas gramaticais e recursos retóricos; ii) a dimensão da prática discursiva, centrada nos processos de produção, circulação e interpretação dos textos; e iii) a dimensão da prática social, que situa os discursos nas ordens discursivas mais amplas, compreendidas como formações ideológicas e institucionais que os textos ajudam a reproduzir ou transformar (Fairclough, 2001).

Para garantir consistência analítica e comparabilidade entre os diferentes documentos do *corpus*, foi elaborada uma ficha de análise específica estruturada com base na abordagem tridimensional da Análise de Discurso Crítica e na categoria da performatividade. Essa ficha contemplou os seguintes eixos: 1) identificação e contextualização do documento no ciclo da política; 2) análise textual com base na descrição linguística; 3) prática discursiva e interdiscursividades; 4) prática social e

racionalidades políticas; 5) identificação de traços da performatividade; e 6) considerações interpretativas.

A fim de conferir densidade analítica à aplicação desses eixos e alinhar o processo de leitura às categorias teóricas da pesquisa, foi construído um quadro de categorias discursivas e respectivos indicadores analíticos. Essas categorias emergiram da leitura exploratória do corpus e da identificação de campos de sentido recorrentes, tais como a formação e a profissionalização, os mecanismos de regulação, as estratégias de legitimação e as racionalidades performativas presentes nos documentos institucionais. O quadro 3, a seguir, sistematiza essas categorias e apresenta os indicadores discursivos mobilizados na interpretação crítica do corpus:

Quadro 3 – Categorias discursivas e indicadores

Categoria Discursiva	Indicador Discursivo
Formação e Profissionalização	• Construção da identidade do gestor público escolar. • Referência à profissionalização da gestão educacional. • Discurso sobre competências, saberes ou habilidades requeridas. • Relação entre teoria e prática no processo formativo. • Menção à atuação prática ou aos Planos de Ação Educacional.
Racionalidades e Discursos Regulatórios	• Vocabulário de eficiência, eficácia e resultados. • Referência à avaliação de desempenho ou à gestão baseada em evidências. • Termos como metas, indicadores, controle, responsabilização. • Adoção de linguagem tecnocrática ou gerencialista. • Presença de dispositivos de performatividade (cf. Ball).
Concepção de Política Pública e Avaliação	• Descrição da política como estratégia de Estado / governo • Alusão à indução por meio da avaliação (CAPES, MEC, etc.) • Interpretação local dos objetivos nacionais da política. • Articulação entre política educacional e regulação institucional. • Citações explícitas a planos, diretrizes ou documentos oficiais.
Linguagem de Legitimação	• Apelos à inovação, excelência, relevância social. • Mobilização de autoridades científicas, institucionais ou técnicas. • Uso de descritores qualificativos (exs.: pioneiro, referencial, estratégico). • Alinhamento do discurso com expectativas da CAPES ou da política pública. • Construção argumentativa voltada à validação do programa.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A aplicação da ficha permitiu registrar, de forma sistematizada, os elementos discursivos centrais de cada documento, favorecendo a identificação de regularidades linguísticas, vocabulários dominantes, vozes autorizadas, silenciamentos estratégicos e pressupostos implícitos. Expressões como “eficiência na gestão”, “escola mais eficaz”, “proposição de metas” e “melhoria do desempenho” emergiram como marcas de um léxico performativo reiterado da APCN (UFJF, 2009) e do Relatório Geral do PPGP (UFJF, 2020)

A análise das vozes discursivas atentou à presença de enunciadores institucionalizados, como órgãos avaliadores, formuladores de política pública e gestores acadêmicos, e à forma como esses sujeitos são representados ou interpelados nos textos. Conforme aponta Fairclough (2001, p. 127), é necessário observar os modos como os textos "representam discursos e vozes de outros", o que permite apreender posições de autoridade e inscrições identitárias nos discursos analisados.

Os silenciamentos foram interpretados como efeitos discursivos de exclusão semântica que operam o apagamento de determinadas perspectivas nos documentos. Destacaram-se, por exemplo, a ausência de menções às condições concretas de trabalho nas escolas públicas e a supressão dos conflitos entre gestão democrática e responsabilização técnica; indícios da hegemonia da racionalidade performativa e das disputas de sentido que atravessam a política pública em análise.

A interdiscursividade, definida como "a combinação de elementos de diferentes ordens do discurso em um mesmo texto" (Fairclough, 2001, p. 126), revelou-se central para compreender os discursos da administração empresarial, da avaliação educacional, da gestão estratégica e da pedagogia crítica, tais como circulam, se mesclam e se recontextualizam nos documentos do PPGP-UFJF. Essa circulação discursiva constrói sentidos hegemônicos que orientam a política de formação do gestor escolar.

Também foram examinados os pressupostos e as estruturas argumentativas implícitas dos textos, tais como modos de autoridade, inferências não explicitadas e estratégias de naturalização ideológica. Como salienta Fairclough (2001), esses elementos são eficazes na consolidação de visões aparentemente neutras sobre

profissionalização, competência e liderança, reforçando o *ethos* do gestor eficiente, responsivo e orientado a resultados.

Após o registro da ficha analítica (Anexo A) a todo o *corpus* documental, procedeu-se a uma leitura transversal dos dados, permitindo a identificação de eixos interpretativos recorrentes. Esses eixos foram organizados de forma a buscar a coerência com os referenciais teóricos adotados e possibilitando uma sistematização crítica e integrada da análise.

A análise integrada contribuiu para evidenciar os modos pelos quais a racionalidade performativa atravessa os discursos institucionais, operando como dispositivo de regulação simbólica no interior da política dos mestrados profissionais e na constituição discursiva da profissionalização de gestores. A estruturação do capítulo de análise por eixos discursivos emergentes decorre da sistematização dos dados analisados à luz das categorias teóricas aplicadas, permitindo articular os sentidos recorrentes aos fundamentos da política institucional do programa.

2.4.5.2.1 Caracterização do *corpus* documental

O *corpus* empírico desta pesquisa é composto por documentos institucionais do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-UFJF), selecionados com base em sua centralidade na configuração, funcionamento e regulação simbólica do curso. A escolha desse conjunto documental se fundamenta na concepção de que os textos oficiais da política educacional são formas discursivas privilegiadas de produção e circulação de sentidos, nos quais se projetam racionalidades, identidades profissionais e modelos formativos. Todavia, a definição do *corpus* documental

trata-se, em parte, de um problema prático de saber-se o que é útil, e como chegar até lá, mas também de ter-se um modelo mental da ordem de discurso da instituição. ou o domínio do que se está pesquisando, e os processos de mudança que estão em andamento, como uma preliminar para decidir-se onde coletar amostras para um *corpus* (Fairclough, 2001, p. 277).

Dessa forma, a constituição do corpus documental da pesquisa pautou-se por três critérios fundamentais: a) relevância normativa, contemplando documentos que formalizam as diretrizes institucionais, os objetivos formativos, a estrutura curricular e os princípios orientadores do programa; b) densidade discursiva, priorizando textos nos quais se manifestam enunciados significativos sobre formação, profissionalização, gestão e avaliação da educação básica; e c) acessibilidade institucional e disponibilidade pública, assegurando a legitimidade da seleção, a rastreabilidade dos dados e a possibilidade de verificação externa.

Integraram esse corpus os seguintes documentos institucionais: a seção “Caracterização da proposta”, a “Caracterização do curso”, a descrição da “Área de Concentração e das Linhas de Pesquisa” e o ementário das disciplinas obrigatórias e optativas, todos constantes da proposta submetida à CAPES, no âmbito da Avaliação de Propostas de Cursos Novos realizada no ano de 2009; o Regimento Interno em vigor; o Ficha de Avaliação Trienal 2022; e o Relatório Geral de Autoavaliação produzido para a CAPES. Os sete documentos foram selecionados por expressarem, em diferentes momentos e formatos, a materialidade da política institucional do programa, no plano tanto normativo quanto performativo, conforme apresentado no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Classificação documental do PPGP-UFJF

Nº	Título do Documento	Tipo	Ano	Contexto do Ciclo de Políticas	Observações
1	APCN: Caracterização da Proposta submetida à CAPES	Proposta de Curso Novo	2009	Produção de Texto + Influência	Documento fundante da política institucional do PPGP; articula concepção formativa, desenho curricular e estratégias de legitimação junto a atores institucionais, científicos e políticos; expressão discursiva inaugural da política institucionalizada no programa.
2	APCN: Caracterização do Curso	Caracterização Institucional	2009	Produção de Texto	Documento complementar que detalha objetivos, fundamentos, competências esperadas e justificativas para a formação; sustenta a racionalidade formativa orientada por padrões de desempenho e regulação por resultados; articula estratégias de legitimação junto a marcos legais e científicos
3	APCN: Linhas de Pesquisa	Organização Acadêmica	2009	Produção de Texto	Documento que sistematiza as linhas de pesquisa do Programa, orientando a organização curricular e os projetos de dissertação; traduz discursivamente os fundamentos epistemológicos, metodológicos e políticos do PPGP, articulando performatividade, gestão baseada em evidências e reforma educacional.
4	APCN: Ementas das Disciplinas do Curso	Organização Curricular	2009	Produção de Texto	Documento que explicita os conteúdos, objetivos formativos, referências e organização curricular do Programa; materializa a proposta formativa no plano pedagógico; revela a lógica interdisciplinar, as abordagens de gestão e avaliação, e os dispositivos pedagógicos orientados à performatividade e à formação profissional.

Continua.

Quadro 4 – Classificação documental do PPGP-UFJF (continuidade)

Nº	Título do Documento	Tipo	Ano	Contexto do Ciclo de Políticas	Síntese
5	Regimento Interno do PPGP	Regimento	2019	Produção de Texto + Prática	Documento normativo que regula o funcionamento acadêmico-administrativo do Programa; formaliza diretrizes operacionais, critérios de avaliação e mecanismos de controle institucional, evidenciando dispositivos de performatividade e governança.
6	Ficha da CAPES – Avaliação Trienal 2022	Avaliação Institucional	2021	Prática + efeitos	Documento oficial do processo de avaliação conduzido pela CAPES, referente ao desempenho do Programa no período 2017-2020; expressa os critérios, indicadores e juízos que orientam o reconhecimento e permanência do curso; evidencia a lógica da performatividade e o papel regulador da avaliação externa na manutenção da política de pós-graduação.
7	Relatório Geral de Autoavaliação 2020	Relatório de Atividades Institucionais	2020	Prática (monitoramento)	Documento produzido pelo PPGP-UFJF para registrar as atividades acadêmicas, formativas e administrativas do ano. Explicita ações de gestão, dados de produção discente/docente, participação institucional e desempenho do Programa. Contém vocabulário performativo (metas, resultados, indicadores), articulando-se à lógica de <i>accountability</i> e autoavaliação institucional.

Fonte: elaboração da autora (2025).

Importante apontar que, dada a natureza fundacional, a Proposta de Curso Novo se constitui como um dos principais artefatos discursivos do PPGP-UFJF, condensando os sentidos inaugurais atribuídos ao programa e atuando como instrumento de legitimação institucional junto à CAPES. Trata-se de um documento extenso, com múltiplas camadas discursivas e funções textuais sobrepostas, que vão desde a justificativa da criação do curso até a descrição de sua estrutura curricular, perfil do egresso, metodologia, avaliação e impacto esperado.

Dessa forma, com base em Fairclough (2001), optou-se por tratar a APCN não como um texto único e homogêneo, mas como um conjunto de extratos discursivos heterogêneos, cujas seções cumprem funções específicas na produção de sentidos da política institucional. Essa decisão metodológica permitiu isolar e analisar segmentos do texto que materializam diferentes racionalidades formativas, estratégias de regulação e formas de construção da identidade do gestor escolar. Logo, a fragmentação em quatro extratos discursivos foi orientada tanto pelos critérios internos da própria estrutura textual da APCN quanto pelos objetivos analíticos da pesquisa. Os extratos foram selecionados por apresentarem forte densidade política e simbólica, constituindo-se como zonas privilegiadas de textualização da política.

Por fim, os documentos acima relacionados foram compreendidos como eventos discursivos, conforme a perspectiva de Fairclough (2001), ou seja, como produções linguístico-discursivas situadas, que expressam e reproduzem práticas sociais e relações de poder no interior da política educacional. A composição do *corpus* permitiu a análise aprofundada da construção discursiva da profissionalização do gestor educacional no âmbito do PPGP-UFJF, compreendendo os modos como as práticas formativas são representadas, legitimadas e reguladas nos textos. Essa escolha é coerente com o recorte analítico da pesquisa que não se volta ao conjunto total de documentos do Programa, mas àqueles mais densos e significativos em termos da performatividade formativa, do ponto de vista discursivo.

A delimitação do *corpus* também reflete o entendimento de que os documentos de política não são meramente técnicos ou administrativos, mas constituem artefatos textuais situados em contextos de disputa por sentidos (Fairclough, 2001), que constroem e estabilizam representações sobre a realidade educacional, os sujeitos

envolvidos, os objetivos da formação e os critérios de legitimidade das práticas institucionais.

Ao longo deste capítulo delineou-se o campo de investigação da presente pesquisa, centrado na análise da política dos mestrados profissionais em Educação, tendo como estudo de caso o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF.

A partir da articulação entre a abordagem do ciclo de políticas e os fundamentos da Análise de Discurso Crítica, buscou-se construir uma estratégia metodológica capaz de interpretar os sentidos, as racionalidades e as disputas que atravessam a formulação e a textualização dessa política no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. A delimitação do *corpus* textual e a escolha da técnica documental permitiram estruturar um percurso interpretativo atento à historicidade e à discursividade que conformam o objeto em questão. Com isso, no próximo capítulo, inicia-se a análise da política de pós-graduação no Brasil e dos processos que conformaram institucionalmente os mestrados profissionais como uma modalidade formativa legítima, ainda que constantemente tensionada, no interior desse sistema.

2.4.6 Notas sobre o redimensionamento metodológico

No encerramento desta discussão sobre as escolhas teórico-metodológicas, faz-se necessário apontar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, foram realizados alguns ajustes significativos no desenho originalmente proposto, de modo a garantir maior coerência com os objetivos analíticos e com as condições empíricas efetivamente disponíveis.

A proposta inicial previa uma articulação entre a análise documental, entrevistas semiestruturadas com ex-coordenadores do PPGP-UFJF e análise de questionário do egresso (uma base de dados do próprio programa). Essa estratégia visava abarcar os diferentes contextos do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017), incluindo o contexto dos efeitos que seria inferido a partir das percepções dos sujeitos diretamente envolvidos com o programa.

No entanto, ao longo da coleta e sistematização dos dados, identificou-se que as respostas obtidas junto ao questionário de egressos não constituíam uma base analítica suficiente e teoricamente alinhada para sustentar inferências válidas sobre os efeitos da política formativa. Diante dessa limitação, optou-se por suprimir essa estratégia, visando preservar o rigor metodológico e evitar conclusões fundadas em material empírico pouco estruturado.

No que tange às entrevistas realizadas com ex-coordenadores do PPGP-UFJF, conforme previsto no projeto inicial, os depoimentos foram tomados, mas, por decisão metodológica, optou-se por não as incorporar à análise, concentrando a investigação exclusivamente nos documentos institucionais. Essa escolha visou assegurar coerência ao referencial da Análise de Discurso Crítica, que orientou a leitura dos textos como eventos discursivos inseridos em práticas sociais.

A análise das entrevistas, embora relevante, exigiria tratamento específico, o que implicaria um empenho metodológico incompatível com os limites e o foco da tese. A não utilização do material, portanto, não representa lacuna, mas delimitação estratégica que preserva a densidade analítica do estudo, centrado em um único *corpus* discursivo. As entrevistas permanecem como material complementar, com potencial para futuras investigações que aprofundem a compreensão dos processos institucionais e das mediações políticas que atravessam a implementação dos mestrados profissionais em educação, em especial do PPGP-UFJF.

Esse redirecionamento metodológico não comprometeu a consistência da pesquisa, pois a vertente documental se revelou suficiente e teoricamente produtiva para responder à pergunta central do estudo. A análise concentrou-se, assim, nos documentos institucionais como materialidade discursiva da política educacional, possibilitando uma leitura crítica dos processos de textualização, regulação e legitimação do Programa.

Outro ponto relevante no percurso investigativo refere-se à delimitação progressiva do objeto empírico e à reconfiguração do papel do estudo de caso. Embora o PPGP-UFJF tenha sido inicialmente tomado como campo para compreender efeitos formativos, seu estatuto foi reposicionado ao longo da pesquisa. O Programa passou a ser concebido como artefato discursivo e expressão institucional de uma política educacional mais ampla referente aos mestrados

profissionais em Educação, cuja emergência, consolidação e tensionamentos foram objeto central da análise.

Nesse sentido, o estudo não se restringe à compreensão de uma experiência formativa localizada, mas investiga como a política pública dos mestrados profissionais é estruturada, disputada e institucionalizada no interior do sistema de pós-graduação brasileiro.

Importa destacar, todavia, que a análise da formação de gestores da educação pública no Brasil foi mantida como eixo substantivo da investigação, na medida em que essa função constitui a finalidade primordial do PPGP-UFJF. Por isso, reconstituiu-se criticamente a trajetória histórica da formação de gestores no país, evidenciando suas lacunas estruturais e tensionamentos contemporâneos. Decorrente disso, realizou-se uma leitura sistemática das modelagens formativas presentes nos documentos oficiais do PPGP-UFJF, visando caracterizar o objeto empírico e compreender determinadas racionalidades políticas e pedagógicas sobre a formação do gestor no interior do referido Programa.

Por fim, a filiação à Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001) permitiu tratar os documentos como eventos discursivos inseridos em práticas sociais, revelando inclusive estratégias de performatividade, modos de regulação simbólica e regimes de visibilidade que conformam a política analisada.

A organização da análise segundo os três contextos do ciclo de políticas (influência, produção de texto e prática) assegurou uma leitura relacional e processual da política dos mestrados profissionais, na qual o PPGP-UFJF emerge tanto como objeto empírico quanto como operador analítico que condensa as múltiplas camadas de regulação, legitimação e disputa que caracterizam essa modalidade de formação pós-graduada.

3 A POLÍTICA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO, REGULAÇÃO E EXPANSÃO

A constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil representa um dos processos mais estruturantes da política educacional de nível superior. Por configurar um espaço institucional de formação avançada, ela também se constitui como *locus* privilegiado de produção do conhecimento científico, de profissionalização e de consolidação de trajetórias acadêmicas. Desde os marcos inaugurais da década de 1960, especialmente com o Parecer Sucupira, o sistema de pós-graduação brasileiro tem sido construído sob a égide de um modelo acadêmico orientado pela pesquisa disciplinar e pela formação de quadros para o magistério superior, operando sob rígidos mecanismos de indução e avaliação.

Este capítulo tem por objetivo analisar a trajetória histórica e normativa da política de pós-graduação no Brasil, destacando seus fundamentos institucionais, os arranjos regulatórios promovidos pela CAPES e os processos de expansão que marcaram sua consolidação nas últimas décadas. A abordagem aqui adotada se ancora nos pressupostos do Ciclo de Política, bem como da Análise do Discurso Crítica, construindo o entendimento de que a política educacional não se restringe ao plano técnico-normativo, mas se materializa como prática discursiva situada, marcada por disputas de sentidos, relações de poder e lógicas institucionais que produzem efeitos sobre os sujeitos e sobre as estruturas que dela participam.

Aqui serão abordados os marcos legais e institucionais que conformaram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, desde sua gênese até a elaboração mais recente do VI Plano Nacional de Pós-Graduação. Acredita-se ser necessário esse percurso para compreender os avanços e os ranços que circundam as modalidades acadêmica e profissional.

3.1 A TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O presente capítulo retoma um dos alertas centrais de Stephen Ball (2006) acerca de uma limitação recorrente nas investigações em política educacional: o

afastamento significativo das pesquisas desse campo em relação ao conjunto mais amplo das políticas sociais.

Para o sociólogo britânico, ao negligenciar as formas pelas quais a educação se articula com as transformações econômicas, sociais e políticas mais amplas, os estudos educacionais acabam por reduzir suas possibilidades interpretativas e obscurecem os vínculos estruturais que condicionam as experiências vividas pelos sujeitos no interior das instituições educativas. De acordo com o que Ball (2006, p. 24) afirma, essa fragmentação lança os atores envolvidos "para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios".

Adota-se, portanto, uma perspectiva que busca romper com leituras descontextualizadas da política educacional, especificamente dos mestrados profissionais, situando-o na constituição da pós-graduação brasileira e dentro de um quadro mais amplo de reconfigurações históricas, econômicas e ideológicas do Estado e da sociedade.

A seguir, pretende-se examinar os principais antecedentes e condicionantes que contribuíram para a conformação do sistema de pós-graduação tal como se apresenta na contemporaneidade, compreendendo-o como parte indissociável das disputas em torno do projeto de sociedade e de universidade em curso.

Embora o termo "pós-graduação", em referência aos cursos de mestrado e doutorado, tenha sido incorporado formalmente ao vocabulário educacional brasileiro, apenas no início da década de 1960, é possível identificar, ao longo da história do ensino superior no país, traços institucionais e acadêmicos que contribuíram para a consolidação de um sistema próprio de formação avançada, articulando tradições universitárias, demandas profissionais e interesses científicos em distintas fases do desenvolvimento do país.

Em um breve resgate histórico, observa-se que, no Brasil, o ensino superior tem origem tardia, sendo instituído apenas no início do século XIX. As primeiras instituições brasileiras de ensino superior surgem com a vinda da Corte portuguesa, em 1808, sendo sua finalidade estritamente utilitária e funcional, voltada à formação de profissionais para atender às necessidades da administração da monarquia e de serviços técnicos, como Direito, Medicina, Engenharia e Farmácia.

No final do Período Imperial, em 1889, o país contava com apenas seis escolas superiores, número que cresceu lentamente nas décadas seguintes (Martins, 2018). Em 1900, havia cerca de 24 instituições de ensino superior no Brasil, o que revela não apenas a lentidão no processo de expansão, mas também o caráter fragmentado e profissionalizante dessas instituições, que funcionavam de forma isolada, sem estrutura universitária integrada (idem).

No processo de conformação histórica do ensino superior brasileiro, destacam-se dois modelos clássicos de origem europeia que influenciaram profundamente sua estrutura. O modelo napoleônico² que privilegiava a formação profissional subordinada ao Estado, com forte controle institucional e fragmentação disciplinar; e o modelo humboldtiano³ que valorizava a autonomia do saber, a integração entre ensino e pesquisa e a formação intelectual ampla.

No caso brasileiro, houve inicialmente a instauração do modelo francês/napoleônico, mais compatível com a lógica colonial e imperial portuguesa, seguido, após o processo de laicização e reforma burguesa do ensino superior, pela adoção parcial e progressiva de elementos do modelo alemão, especialmente no século XX (Morosini, 2009; Sguissardi, 2011). Ambos os modelos servem como referências paradigmáticas, apresentando características que, segundo Morosini (2009), marcaram profundamente a cultura acadêmica e a organização institucional do ensino superior nas décadas seguintes.

De acordo com Martins (2018, s.p.),

²O modelo napoleônico tem suas origens no processo de reorganização do sistema universitário francês promovido após a Revolução Francesa, sob o governo de Napoleão Bonaparte. Esse modelo não rompeu com as estruturas herdadas do Antigo Regime, particularmente com a tradição escolástica jesuítica, que havia dominado a educação superior europeia até o século XVIII (Sguissardi, 2011). O modelo centralizador e com forte controle estatal consolidou cursos especializados de caráter profissional e uma hierarquia rigorosa, influenciando profundamente a estrutura das universidades e da pós-graduação brasileira (Saviani, 2000).

³O modelo humboldtiano é associado à reforma universitária conduzida na Prússia no início do século XIX, tendo como figura central Wilhelm von Humboldt. A Universidade de Berlim, fundada em 1810, constitui seu protótipo institucional, concebida como um espaço de formação livre, voltado à produção do conhecimento e à formação integral do sujeito, e não meramente à profissionalização técnica (Sguissard, 2011).

Até o início da década de 1930, o sistema era constituído por um conjunto de escolas de cunho profissionalizante, divorciadas da investigação científica, atividade essa que era realizada nos Institutos de pesquisa, que, em geral, possuíam ténues laços com o sistema de ensino superior existente. Até esse momento, o país não contava com nenhuma universidade institucionalizada (parágrafo 2).

Na década de 1920 instituíram-se manifestações em prol da criação de universidades voltadas para a integração do ensino e da pesquisa, com destaque ao papel desempenhado pela Sociedade Brasileira de *Sciencias*, criada em 1916, que, ao ser renomeada em 1922 como Associação Brasileira de Educação (ABC), passou a exercer significativa influência nos debates educacionais. Conforme a revista comemorativa do Centenário da ABC, tinham como objetivo, à época,

[...] o incentivo à ciência desvinculada de objetivos comerciais ou industriais, a organização de cursos e conferências de formação e vulgarização de temas científicos e a divulgação de resultados de pesquisas originais em uma revista especializada. Além disso, outro objetivo almejado era servir como uma espécie de bússola da ciência brasileira, sugerindo aos pesquisadores temas importantes para estudo (Revista da Associação Brasileira de Educação, 2024, p. 5).

Após a Revolução de 1930⁴, um dos marcos incipientes no processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil foi lançado com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos⁵. O documento instituiu, formalmente, o regime universitário no Brasil. Estabeleceu também as bases para o alinhamento entre ensino e pesquisa, inspirado no modelo das cátedras vigente no sistema universitário europeu, especialmente o de tradição francesa. Como observa Santos (2003), tal proposta representou um esforço inicial no sentido de conferir

⁴ A Revolução de 1930 foi um movimento político-militar que pôs fim à Primeira República no Brasil (República Velha), encerrando o domínio das oligarquias estaduais (São Paulo e Minas Gerais) e levando Getúlio Vargas ao poder; tratou-se de uma ruptura institucional que inaugurou um novo ciclo de centralização do poder e modernização do Estado brasileiro. Para compreender as implicações no campo educacional ver Demerval Saviani e sua obra *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2007) e Otaíza de Oliveira Romanelli em *História da educação no Brasil (1930/1973)* (2014).

⁵ Francisco Luiz da Silva Campos foi ministro da Educação e Saúde durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930 a 1934).

organicidade e cientificidade à formação superior, ainda que sob uma estrutura fortemente centralizada e marcada pela figura do professor catedrático⁶ como detentor do saber e da autoridade acadêmica.

O referido Decreto não previa ainda um sistema estruturado de pós-graduação como o que viria a se consolidar na década de 1960. Contudo, criou o grau de doutor, concedido mediante defesa de tese, conforme Artigo 91 (Brasil, 1931), o que foi um passo inicial no sentido de institucionalizar a formação acadêmica e científica no país.

Embora ainda fortemente influenciada por modelos elitistas e centralizadores, a reforma sinalizou para uma aspiração de expansão e consolidação da vida acadêmica no país (Saviani, 2000), representando um avanço no reconhecimento da pesquisa como componente essencial da universidade.

Os anos que se seguiram foram marcados por intensos debates em torno da educação nacional, caracterizando-se pela efervescência de ideias e criação do movimento progressista dos Pioneiros da Escola Nova⁷. Inspirados, em grande medida, no instrumentalismo pragmatista de John Dewey (filósofo norte-americano)⁸, os educadores desse grupo defendiam uma escola voltada à formação integral, à democracia e à atividade criadora do aluno. O movimento conferiu ênfase à universidade, tomando-a como espaço privilegiado de renovação intelectual, porém não conseguiram romper com a estrutura catedrática herdada do modelo elitista e centralizador, que continuou a influenciar a organização acadêmica nas décadas seguintes.

Fortalecido pela presença de professores estrangeiros que chegaram ao Brasil por meio de acordos de cooperação com governos europeus ou em razão do exílio

⁶ O regime de cátedras foi instituído no Brasil Imperial, quando surgem os primeiros cursos superiores. Tratava-se de um modelo europeu no qual professor catedrático era o “docente responsável por uma cadeira, que seria um sinônimo para disciplina escolar. (...) Ser catedrático significava antes de tudo ser um funcionário vitalício que permaneceria em um cargo definitivamente, além de exercer poder pedagógico sobre a cadeira da qual fazia parte.” (Teixeira; Tambara, 2013, p. 56).

⁷ O movimento dos *Pioneiros da Escola Nova* foi uma iniciativa de intelectuais reformadores brasileiros que defenderam a renovação do sistema educacional.

⁸ John Dewey (1859–1952) foi um dos principais expoentes do pragmatismo e da educação progressista, cuja obra influenciou profundamente as teorias pedagógicas liberais do século XX, especialmente no campo da educação pública e democrática. Todavia, o movimento europeu também influenciou os pensadores brasileiros, sobretudo, com referências à Ovide Decroly, Célestin Freinet, Maria Montessori, Georg Kerschenstenier (Aranha, 1996)

forçado durante e após a Segunda Guerra Mundial⁹ (Balbachevsk, 2005), o modelo tutorial da pós-graduação brasileira se consolidou com ênfase na formação teórica e cultural, mas com reduzido estímulo à pesquisa científica (Morosini, 2009). Nesse contexto, a pós-graduação funcionava, sobretudo, como uma etapa preparatória para o ingresso na vida acadêmica, sendo o título de mestre ou doutor, à época, de pouca relevância fora do ambiente universitário.

O termo pós-graduação apareceu, formalmente, no Estatuto das Universidades (Decreto nº 21.321, de 18/06/1946) assinado pelo Ministro da Educação e Saúde Ernesto de Souza Campos¹⁰. O conteúdo específico do Artigo 71 apontava a distinção entre os tipos de cursos universitários, conforme se segue:

- a) cursos de formação;
- b) cursos de aperfeiçoamento;
- c) cursos de especialização;
- d) cursos de extensão;
- e) cursos de pós-graduação;
- f) cursos de doutorado (Brasil, 1946)

No período, tanto a pós-graduação quanto o doutorado careciam de normatização específica quanto à sua constituição e organização, ficando, assim, sob responsabilidade dos regimentos internos das universidades, conforme indicado nos Artigos seguintes:

Art. 76. Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acôrdo com o que fôr estabelecido pelo regimento. [sic.]

⁹ A Segunda Guerra Mundial (1939–1945) foi o maior conflito militar da história, envolvendo potências globais divididas entre Aliados (com destaque para Reino Unido, França, Polônia, Estados Unidos e União Soviética) e Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Mobilizou mais de 100 milhões de combatentes e empregou todos os recursos nacionais, civis e militares, resultando em atrocidades, como o Holocausto e no uso de armas nucleares, causando até 70 milhões de mortes.

¹⁰ Momento em que era presidente Eurico Gaspar Dutra (1946 a 1951), marcado pela transição do Estado Novo de Getúlio Vargas para a democracia no Brasil.

Art. 77. Os cursos de doutorados serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas (Brasil, 1946).

A partir da década de 1950, imbuídos pelo espírito nacionalista, urgiram estratégias para implementar a pesquisa e o ensino, perfilando o projeto científico ao projeto de nação (Barreto, 2016)¹¹ e da qual a pós-graduação foi responsiva. Primeiro, com a intensificação da colaboração firmada entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, propiciando intercâmbios de membros do corpo universitário (Santos, 2003). Na sequência, destacam-se dois marcos institucionais fundamentais para a consolidação da pós-graduação e da pesquisa científica no país: a criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de agosto de 1951, e a instituição do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro do mesmo ano.

Ambas foram concebidas com o propósito de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico nacional, bem como estruturar políticas de formação de recursos humanos qualificados, todavia tinham deveriam cumprir objetivos claramente distintos. O CNPq, conforme Artigo 1º, deveria “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (Brasil, 1951a). À CAPES cabia, nos termos do Artigo 2º,

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.

b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas [sic.] as oportunidades de aperfeiçoamentos (Brasil, 1951b).

Nesse período, a sociedade brasileira passou a se reorganizar com base em matrizes econômico-produtivas marcadas pelo acelerado crescimento urbano-

¹¹ Relação apontada por Maurício de Lima Barreto, docente da Universidade Federal da Bahia e pesquisador do Centro de Pesquisa Gonçalo Moniz (Fiocruz Bahia) em mesa redonda promovida pela Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ-Bahia, em 08 de agosto de 2016b, cujo tema foi “O sistema de Avaliação da Pós-graduação”. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=B2C7wFP38jE> > Acessado em outubro de 2024.

industrial e por transformações institucionais conduzidas sob forte intervenção do Estado. Essa orientação política de caráter desenvolvimentista favoreceu a ascensão do populismo de Getúlio Vargas em seu segundo mandato (1951-1954), fortemente influenciado pelo capital estrangeiro. O governo prometia melhorias nas condições de vida da população por meio de uma economia industrializada, administrada por técnicos e economistas externos, com ênfase em elevados investimentos.

Tal conjuntura também refletiu no campo educacional, sobretudo na pós-graduação que passou a ser móvel estratégico das medidas racionais e práticas do Estado, como forma de alinhá-las ao modelo de crescimento nacional. A busca pela modernização do país fortaleceu uma “parceria subordinada”¹² entre países periféricos e centrais, cuja integração se dava entre o fomento à ciência e tecnologia, bem como a ampliação de mercados consumidores (Santos, 2003).

De tal forma, a pós-graduação no Brasil começou a admitir influências do modelo norte-americano de *graduate schools* (escola de pós-graduação), especialmente em áreas como Ciências Exatas e Engenharia. A Universidade do Brasil (atual UFRJ) criou os programas nas Ciências Físicas e Biológicas em parceria com a Fundação Ford, em 1963, além da instituição do mestrado em Engenharia Química, voltada à formação de engenheiros com ênfase em pesquisa aplicada (Santos, 2003).

O autor destaca, ainda, outras experiências pioneiras alinhadas ao modelo norte-americano de pós-graduação, implementadas no início da década de 1960. Em 1961, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) criou programas de mestrado em Engenharia Aeronáutica, Eletrônica, Mecânica, Física e Matemática. No mesmo ano, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) implantou seus cursos de mestrado e doutorado em Matemática e a Universidade Federal de Viçosa iniciou o mestrado em Fitotecnia. Já em 1963, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro criou programas de mestrado nas áreas de Medicina Veterinária (Parasitologia Veterinária), Agronomia (Ciência do Solo) e Química Orgânica. Em 1966, a Universidade de

¹² Um forte exemplo a ser considerado foi a presença da United States Agency for International Development (USAID) no Brasil e sua interferência nos rumos da educação brasileira, sobretudo, do ensino universitário, a partir de 1964 (Cf. Santos, 2003). A Agência é um órgão do governo dos Estados Unidos responsável pela administração da ajuda externa ao desenvolvimento econômico, social e humanitário em diversos países.

Brasília lançou seu programa de mestrado em Educação (Santos, 2003), consolidando essa tendência de expansão estruturada da pós-graduação no país.

Essas iniciativas institucionais ocorreram em um contexto mais amplo das tensões político-acadêmicas que marcaram o primeiro terço da década de 1960, quando as críticas ao ensino superior eram atravessadas por pressões reformistas impulsionadas por docentes, pesquisadores e estudantes. Parte significativa do corpo docente, formado no exterior e influenciado pelos modelos referenciais de organização universitária, passou a reivindicar a reconfiguração do papel da universidade pública, defendendo sua consolidação como espaço legítimo de produção científica autônoma e socialmente comprometida. Essa efervescência intelectual e institucional criou as condições para que a pós-graduação emergisse como um dos pilares da reforma universitária em curso.

O movimento estudantil e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)¹³ são exemplos de mobilização civil que denunciaram os mecanismos de exclusão institucionais (como o regime de cátedra vitalícia, a ausência de concursos públicos, a falta de vagas para os aprovados nos vestibulares) e reivindicaram não apenas a atualização dos currículos, mas também a democratização dos processos decisórios no interior da universidade. Esses e outros atores coletivos tensionaram os limites do projeto universitário vigente, inscrevendo no debate a defesa de uma universidade voltada para os interesses nacionais e populares.

O modelo educacional centralizador e hegemônico começou a perder força diante das pressões por reformas estruturais no campo educacional e ganhou densidade com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 22 de dezembro de 1961)¹⁴. A LDB de 1961 representou um marco jurídico inaugural na tentativa de sistematização e modernização do sistema educacional brasileiro. Essa legislação introduziu importantes mudanças ao conferir maior autonomia aos entes federados na organização dos seus sistemas de

¹³ Desde sua criação em 1948, a defesa da SBPC por políticas científicas voltadas ao desenvolvimento nacional e pela liberdade de pesquisa, especialmente durante o regime autoritário, teve papel decisivo nas transformações da universidade brasileira (Sguissardi, 2011).

¹⁴ Assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado da Gama, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

ensino, sinalizando um movimento de descentralização administrativa e normativa no âmbito das políticas educacionais. No que se refere à pós-graduação, a referida Lei, embora tenha mencionado explicitamente o termo, manteve a imprecisão conceitual quanto à distinção entre os diferentes tipos de cursos existentes, como se depreende do enunciado do Artigo 69:

nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam [sic.] concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam [sic.] concluído a graduação e obtido os respectivos diplomas; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Brasil, 1961).

Além disso, a Lei delegou ao Conselho Federal de Educação (CFE) a tarefa de produzir definições sobre o regime da pós-graduação (Cf. Art. 70, Brasil, 1961).

De modo geral, a federalização das escolas superiores, resultante do processo de aglutinação de instituições isoladas, deu origem a novas universidades que, em seus primeiros anos, enfrentaram dificuldades para articular de forma orgânica as atividades de ensino e pesquisa. Segundo Martins (2018), até o ano de 1964, o Brasil contava com 35 universidades, em sua maioria pertencentes ao setor público. No entanto, o sistema universitário ainda carecia de uma tradição consolidada em pesquisa científica.

É nesse contexto de expansão institucional, mas de fragilidade científica, que se insere a ruptura político-institucional de 1964. O regime militar¹⁵ brasileiro foi instaurado em 31 de março daquele ano, articulado por forças conservadoras, como as Forças Armadas, a Igreja e a burguesia. Embora inicialmente concebido como um governo de transição, o regime perdurou por 21 anos, sustentado por um aparato burocrático-legal que institucionalizou a repressão. No campo econômico, manteve-

¹⁵ O regime militar brasileiro, instaurado em 1964 e sustentado por sucessivos governos autoritários até 1985, articulou-se em torno da Doutrina de Segurança Nacional e do projeto de modernização conservadora. Inserido no contexto da Guerra Fria (conflito político e ideológico entre Estados Unidos e União Soviética, perdurou de 1947 até 1991), priorizou o crescimento econômico e o combate à oposição interna.

se a lógica do capitalismo dependente, aprofundando o vínculo com o capital estrangeiro. O Estado tornou-se instrumento de acumulação em favor do capital nacional e internacional, o que resultou em políticas de crescimento acelerado, culminando no chamado “milagre econômico” da década de 1970.

Durante o regime militar, foi estruturado um sistema nacional de fomento voltado ao desenvolvimento científico e tecnológico, alinhado aos objetivos do projeto de modernização econômica. Nesse contexto, apregoa Martins (2018), instituições como o Banco Nacional de Desenvolvimento (BND) passaram a desempenhar papel central no financiamento da ciência, por meio da criação do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC), em 1964. A partir de 1969, esse esforço foi ampliado com a constituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), cuja gestão ficou a cargo da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

O ensino superior, nesse arranjo, foi alçado à condição de instância estratégica na consolidação do sistema nacional de Ciência e Tecnologia, especialmente pela sua função na formação de recursos humanos altamente qualificados. A própria implementação da pós-graduação *stricto sensu* no país, a partir da segunda metade da década de 1960, esteve fortemente ancorada nesse sistema de financiamento, que viabilizou tanto a criação de cursos quanto o incentivo à pesquisa científica em âmbito universitário.

Foi nesse contexto, marcado pelo discurso modernizante e pela subordinação aos modelos econômicos e educacionais oriundos das nações centrais, que a pós-graduação se tornou a panaceia para o desenvolvimento de recursos humanos e, conseqüentemente, da economia. Tratava-se da “crença de que o investimento em pessoas por meio da educação e do treinamento traria resultados compensadores em termos de desenvolvimento (...)” (Sobel, 1978 *apud* Brooke, 2012, p. 70). Este era o

pressuposto fundante da teoria do capital humano¹⁶ e da economia da educação¹⁷, cuja lógica foi amplamente absorvida pelos planejadores estatais e por segmentos da elite intelectual no Brasil.

Essa agenda foi chancelada por instituições internacionais que exerceram influência decisiva sobre o projeto de expansão da educação e da ciência no Brasil, sobretudo no que se refere à consolidação da pós-graduação como lócus privilegiado de produção e difusão científica. Essa agenda foi respaldada por entidades como a Fundação Rockefeller e a Fundação Ford (Faria; Costa, 2006), bem como pela USAID e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas organizações atuaram por meio de financiamentos, convênios, estudos e assessorias técnicas, contribuindo para o planejamento educacional em moldes tecnocráticos, com ênfase na articulação entre crescimento econômico e formação de recursos humanos especializados, entre outros temas estruturantes das reformas educacionais do período.

O ensino superior brasileiro nesse período era marcado por uma diversidade de modelos institucionais concomitantes. Existiam desde escolas superiores isoladas, voltadas majoritariamente à formação profissional em áreas como Direito, Medicina e Engenharia, até universidades emergentes que buscavam integrar ensino e pesquisa, ainda que de modo incipiente. Esse cenário refletia a ausência de um sistema nacional estruturado, permitindo a atuação de instituições com diferentes formatos administrativos, acadêmicos e pedagógicos. Tal pluralidade, embora marcada por desigualdades e desarticulações, também abria espaço para experiências inovadoras, como aquelas observadas na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de São Paulo (USP) que já ensaiavam propostas de organização universitária mais complexa e moderna.

¹⁶ As ideias de Marshall foram ampliadas por Theodore W. Schultz e outros economistas neoclássicos. Em seu artigo *Investment in Human Capital*, publicado em março de 1961 na *American Economic Review*, Schultz destacou a importância da teoria do capital humano, argumentando que ele, nas sociedades ocidentais, cresceu mais rápido do que o capital convencional. Schultz ressaltou que o investimento em educação e qualificação gera um retorno significativo, evidenciando o papel essencial do capital humano no desenvolvimento econômico (Cf. Fontgalland, 2022).

¹⁷ Foi Alfred Marshall (1980) que introduziu as bases para a economia da educação. Para ele, a educação é como um investimento que gera retornos financeiros tangíveis, principalmente através do aumento da produtividade (cf. Amaral, 2022).

Nesse contexto de fragmentação institucional, a Reforma Universitária de 1968 surgiu como tentativa de uniformização do ensino superior, com a proposta de estabelecer a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como modelo único para as universidades brasileiras. Na prática prevaleceu a expansão por meio de instituições isoladas, com poucas universidades efetivamente voltadas à produção científica.

A ausência de reconhecimento oficial da heterogeneidade institucional por parte do Ministério da Educação e Cultura contribuiu, em certa medida, para o cumprimento meramente formal das normas, desestimulando inovações que se afastavam do modelo-padrão. Ainda assim, a imposição desse modelo único acabou por impulsionar a adequação do setor privado e, paralelamente, ampliou a demanda por programas de pós-graduação no setor público, mais estruturados para o desenvolvimento da pesquisa (Martins, 2003). O modelo de universidade proposto pela Reforma referia-se mais à “formulação genérica que poderia ser denominada de neo-humboldtiana” (Sguissardi, 2011, p. 283), que coroou a pós-graduação como o espaço privilegiado da produção científica no país.

Esses desdobramentos tornaram-se evidentes nos Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC)¹⁸, cujos textos reafirmaram, de forma recorrente, o papel central da pós-graduação no ensino superior. Enfatizava-se sua contribuição à produção científica e ao desenvolvimento tecnológico, vinculando-a diretamente às metas de crescimento econômico nacional. Elementos como a expansão da oferta, o estabelecimento de padrões de desempenho e a articulação com os setores produtivos foram reiteradamente apontados como diretrizes estratégicas para consolidar esse nível de formação como eixo estruturante da política de desenvolvimento nacional.

Essa configuração institucional, induzida durante o governo militar, prolongou “seu legado” sobre a estrutura universitária mesmo diante das transformações políticas que se avizinhavam (Saviani, 2008). Com efeito, o processo de redemocratização brasileiro na década de 1980 não se deu por ruptura com a ordem autoritária do Regime Militar, mas por um arranjo político cuidadosamente conduzido pelas próprias elites dirigentes do regime.

¹⁸ O I PSEC abrangeu o período de 1972 a 1974, o II PSEC, de 1975 a 1979, e o III PSEC, de 1980 a 1985.

Conforme analisa Saviani (2018), a chamada transição¹⁹ foi iniciada com a política de distensão gradual, arquitetada durante o governo de Ernesto Geisel²⁰, com o intuito de preservar a estabilidade do sistema. Esse processo teve continuidade com a promulgação da Lei da Anistia (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979) no governo de João Figueiredo²¹, culminando na chamada Nova República²² em 1985. A condução desse percurso se deu sob a lógica da conciliação pelo alto, mediada pelos setores dominantes, especialmente a burguesia nacional²³. Tal estratégia visava assegurar a permanência dos privilégios estruturais, ainda que sob nova legitimidade formal, acomodando o consentimento das classes subalternas sem alterar substancialmente a correlação de forças no interior da sociedade brasileira (idem).

Nesse novo cenário político-institucional, emergiram com maior vigor os movimentos sociais organizados, entre os quais se destacaram as associações de profissionais da educação. A forte mobilização desses atores coletivos ganhou relevância durante os primeiros anos da Nova República, consolidando-se como força expressiva na luta pela democratização do ensino e influenciando, sobremaneira, a elaboração dos textos das políticas públicas. Nesse momento, “[...] coletivos da sociedade civil disputam projetos e espaços públicos com outras organizações que defendem a concepção liberal e minimalista de Estado” (Souza, 2019, p. 3).

Entre 1976 e 1996, a pós-graduação cresceu em um total de 951 cursos, passando de 673 para 1.624. Ainda que o ritmo de crescimento tenha sido mais intenso até 1990 e mais moderado nos anos seguintes, o dado global indica uma trajetória de fortalecimento institucional do setor (Alves; Oliveira, 2014). Esse

¹⁹ O percurso expresso pela denominada “[...] ‘transição democrática’ acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (Saviani, 2018, p. 292).

²⁰ Presidente do Brasil entre 1974 e 1979.

²¹ Presidente do Brasil entre 1979 e 1985.

²² A Nova República, período marcado pela transição democrática, se estabeleceu pós-governo militar no ano de 1985, caracterizando-se, sobretudo, por meio da promulgação da Constituição Federal ou Constituição Cidadã, em 1988, marcada pelas eleições diretas e garantia de direitos fundamentais.

²³ Exemplos icônicos foram destacados por Saviani (2018) como, por exemplo, a primeira organização de empresários voltados à ação política, denominada Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), em 1959; e o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), composto em 1961 por meio de uma coalisão entre empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, empresários multinacionais e a Escola Superior de Guerra.

incremento corresponde a uma expansão de mais de 140% em duas décadas, evidenciando um processo de consolidação e ampliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação que se acentua nos anos seguintes.

O Brasil, assim como diversas nações, nesse período, passou a ser influenciado por um novo ordenamento político e econômico, sustentado pela ideologia neoliberal, intensificado na década de 1990²⁴. Isso implicou uma profunda redefinição do papel do Estado que deixou de exercer, prioritariamente, funções de provimento direto para assumir uma posição reguladora, alinhada à lógica da racionalização fiscal e da eficiência administrativa alinhada às proposições da *New Public Management* (Nova Gestão Pública, em português).

Esse novo gerenciamento neoliberal é “um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural no setor público” (Ball, 2001, p. 108) que redefine a função do Estado, o papel das instituições públicas e a constituição subjetiva dos indivíduos, de forma a torná-los compatíveis com a lógica neoliberal de mercado, meritocracia e responsabilização individual.

Para melhor compreensão das implicações desse processo, faz-se necessário elucidar o conceito de neoliberalismo cujos sentidos têm sido objeto de amplos debates no campo das ciências sociais.

Conforme analisa Andrade (2019), o termo neoliberalismo é reconhecido por sua natureza polissêmica, assumindo diferentes contornos conforme os campos de aplicação, os contextos históricos, bem como o cariz teórico adotado por diferentes abordagens²⁵. Segundo o autor, na perspectiva estrutural marxista, por exemplo, o

²⁴ No contexto brasileiro, os governos de Fernando Collor de Mello/Itamar Franco, no período entre 1990 e 1994 (Partido da Reconstrução Nacional - PRN); e de Fernando Henrique Cardoso entre 1995 e 2002 (Partido da Social-Democracia Brasileira - PSDB), desempenharam papéis centrais na implementação de reformas orientadas por princípios neoliberais, especialmente no que se refere à redefinição do papel do Estado, à abertura econômica e à reestruturação das políticas públicas.

²⁵ Importante considerar que, ao final da análise, Andrade (2019, p. 235) sintetiza o argumento ao afirmar que “a despeito das diferenças teórico-políticas, a complementariedade entre os fenômenos do neoliberalismo apontam para quatro alvos principais”: a dimensão econômica globalizada, definida por um regime de acumulação financeirizado; a dimensão da luta contra os modos de regulamentação; a dimensão teórica e simbólica travada por intelectuais e ideólogos; a dimensão das disposições subjetivas, definida em nível microssocial e intraindividual.

neoliberalismo constitui uma estratégia de reafirmação e expansão da hegemonia de classe em resposta à crise estrutural do capital deflagrada na década de 1970. Representa uma nova fase do capitalismo caracterizada pela imposição de relações de trabalho mais rígidas, adoção de critérios gerenciais e valorização do livre comércio e da mobilidade de capitais. Do ponto de vista ideológico, fundamenta-se na defesa do livre mercado como expressão da liberdade individual, atribuindo ao Estado um papel mínimo, limitado à garantia da ordem institucional necessária à reprodução do capital (Andrade, 2019).

Na área educacional, a Nova Gestão pública encetou, dentre outras medidas, um gradual redirecionamento estratégico, traduzido pela retração dos investimentos públicos no ensino superior, pela indução de parcerias público-privadas e pela adoção de modelos gerenciais baseados em metas, desempenho e resultados. Fato é que, perfiladas a essa abordagem, ocorreram a reformulação e a execução das políticas educacionais, configurando uma “nova ortodoxia” (Carter; O’neill *apud* Ball, 1998, p. 122), centrada em cinco elementos:

- (1) Melhorar a economia nacional, estreitando a conexão entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
- (2) Melhorar os resultados dos alunos em habilidades e competências relacionadas ao emprego.
- (3) Obter controle mais direto sobre o conteúdo curricular e a avaliação.
- (4) Reduzir os custos da educação para o governo.
- (5) Aumentar a contribuição da comunidade para a educação por meio de um envolvimento mais direto na tomada de decisões escolares e na pressão das escolhas de mercado.

A universidade pública passou a ser alvo de processos de mercantilização, refletindo uma compreensão do conhecimento como bem individualizado e regulável segundo as normas do mercado global. O ensino superior foi progressivamente reposicionado como instrumento funcional às dinâmicas econômicas do capitalismo, perdendo sua centralidade como espaço público de produção e disseminação do saber comprometido com a formação crítica. Esse redirecionamento implicou a revalorização de uma concepção de universidade alinhada ao modelo “neo-napoleônico”, voltada para a formação técnica e profissional sob demanda do

mercado, em detrimento das poucas experiências de instituições que aspiravam ao modelo “neo-humboldtiano”, conformado pelos centros de excelência alicerçados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e no cultivo do conhecimento como bem público (Sguissardi, 2006).

A atual reconfiguração estrutural e ideológica do ensino superior vem sendo orientada pela racionalidade discursiva neoliberal (Ball, 1998), fortemente expressa nos relatórios técnicos de organismos multilaterais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000) e reforçada por meio das dinâmicas de articulação e circulação de ideias globais promovidas pela *policy network* ou rede de políticas, conforme indica Ball (1998) e reiterado por Mainardes (2006).

Tal movimento contribui para reforçar uma lógica performativa da pós-graduação ao subordinar a atividade acadêmica aos critérios de produtividade e eficiência, intensificando exigências relacionadas à captação de recursos extraorçamentários, à competitividade institucional e à “performatividade” (Ball, 2001, 2002, 2004, 2005, 2010). A pós-graduação se torna, paulatinamente, uma engrenagem estratégica de adequação técnico-científica aos imperativos do mercado.

É nesse cenário que se intensificam as diretrizes voltadas à flexibilização da pós-graduação, traduzidas em políticas de incentivo à adaptação curricular e à diversificação de trajetórias formativas, com vistas à maior responsividade institucional frente às exigências do mercado e dos sistemas de avaliação. A indução à flexibilização promovida pela CAPES passa a ser articulada por meio de mecanismos de avaliação pautados por critérios quantitativos, pressões por produtividade, internacionalização, maior alinhamento entre formação acadêmica e exigências do setor produtivo, bem como pelo impacto social²⁶ da formação.

Esse redirecionamento ultrapassa a lógica institucional acadêmica consolidada desde a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968), ao retomar princípios fundantes do Parecer Sucupira que antevia “[...] a formação de especialistas e técnicos de alto nível, aplicados ao exercício de funções profissionais qualificadas [...] sem o compromisso de conduzir à carreira acadêmica” (Brasil, 1965). Expressões

²⁶ Destaca-se que o impacto social passou a ser considerado pela CAPES como critério de avaliação da pós-graduação a partir de 2018, mediante a criação do Grupo de Trabalho (GT) Impacto e Relevância Econômica e Social. (Capes, 2018b).

desses movimentos podem ser encontradas, especialmente, nas tensões e normativas dos mestrados e doutorados profissionais que acabaram por reforçar uma concepção de pós-graduação cada vez mais subordinada a parâmetros de utilidade, desempenho e responsividade às dinâmicas neoliberais.

Expressões desses movimentos podem ser encontradas, especialmente, nas diretrizes e normativas voltadas aos mestrados e doutorados profissionais, em direção a modelos mais pragmáticos, com finalidades instrumentais e atendimento a demandas sociais e produtivas específicas, conforme veremos na próxima seção.

Pelo exposto, nas palavras de Hemengarda (Menga) Lüdke (2005), constata-se que a pós-graduação *stricto sensu* brasileira se constituiu, portanto, a partir de "influências cruzadas", nas quais os modelos europeus contribuíram para a conformação de um perfil mais teórico e estruturado no campo da produção científica, enquanto o modelo norte-americano trouxe um enfoque mais técnico-operativo, voltado à organização acadêmica e à gestão institucional.

O sistema de pós-graduação resultou, portanto, de uma complexa imbricação entre os modelos humboldtiano, napoleônico e americano. E, como não poderia deixar de ser, todos adaptados de acordo com circunstâncias históricas, políticas e econômicas do país; um eufemismo recorrente para acomodar interesses institucionais e ideológicos locais. Essa mescla resultou em uma identidade híbrida para o modelo brasileiro (Saviani, 2000; Santos, 2003; Lüdke, 2005). Trata-se de um hibridismo que, no entanto, gerou incongruências, como a incompatibilidade de títulos na esfera internacional, o rigor acadêmico dos mestrados, a longa duração dos cursos e a dependência científico-cultural (Santos, 2003).

Tentou-se apresentar, nesta seção, um olhar (dentre os múltiplos possíveis) sobre o "contexto de influências" (Bowe; Ball; Gold, 2017) da política de pós-graduação brasileira, desde os condicionantes presentes nos primeiros modelos inspiradores de ensino superior, até as atuais conformações neoliberais consolidadas nos programas acadêmicos e profissionais de educação pós-graduada. Na busca por descrever uma parte dessa política, mobilizaram-se os principais períodos histórico-políticos do país (Colonial, Imperial, Velha República, Governo Militar e Nova República) tangenciados por diferentes ideias educacionais (conservadoras e progressistas), seus múltiplos atores e grupos de interesse (intelectuais, grupos

políticos, associações científicas e agências internacionais) nas várias arenas da política (institucionais, locais, regionais, nacionais e internacionais).

Há mais de dois séculos o ensino superior no Brasil tem se constituído por meio de uma complexa articulação entre interesses estatais, demandas sociais, influências internacionais e disputas ideológicas, com destaque para a pós-graduação. Desde a criação dos primeiros cursos superiores em 1808, durante o Período Joanino, até a contemporaneidade, a pós-graduação tem se configurado como um campo em disputa no qual os diferentes atores imprimiram marcas distintas. Essa trajetória foi marcada por sucessivas reconfigurações institucionais e pedagógicas, respaldadas por modelos europeus (notadamente o francês e o humboldtiano alemão) e, posteriormente, pelo modelo universitário norte-americano.

Essa historicidade é essencial para compreender os condicionantes que forjaram o sistema de pós-graduação brasileira em sua forma atual. A apresentação desse contexto de influências confluuiu para a compreensão do “[...] lugar em que as políticas públicas são normalmente iniciadas [...], os discursos políticos são construídos [...], as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, [...]” (. Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 20. Tradução nossa).

É justamente neste ponto, em que os discursos se tornam operativos na definição dos rumos da política, que se evidencia a necessidade de analisar os textos normativos como práticas sociais. A materialização dos consensos, sejam eles explicitamente enunciados ou estrategicamente silenciados, opera por meio dos registros discursivos que sustentam e legitimam a hegemonia, mais ou menos estabilizada, entre diferentes formações discursivas.

Conforme argumenta Fairclough (2001), os textos são formas de ação social que não apenas representam o mundo, mas o constroem ativamente, operando como veículos de naturalização de determinados sentidos. Assim, leis, decretos, regimentos e normativas podem ser lidos e interpretados como dispositivos técnico-administrativos, mas igualmente como eventos discursivos que articulam práticas sociais e atualizam relações de poder, produzindo efeitos de regulação simbólica sobre o campo da pós-graduação.

3.2 MARCOS NORMATIVOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DO PARECER SUCUPIRA ÀS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS

A análise do contexto de influência permitiu identificar alguns dos principais vetores político-institucionais, ideológicos e econômicos que configuraram historicamente o campo da pós-graduação no Brasil. No entanto, como propõem Bowe, Ball e Gold (2017), as políticas também são interpretadas a partir da sua gênese normativa, isto é, o espaço no qual as ideias são formuladas e ganham contornos formais, sendo materializadas em documentos oficiais, como leis, pareceres, planos e diretrizes ou derivados destes.

Este é o “contexto do texto” em que as ideias formuladas no contexto de influência passando da esfera da disputa discursiva para a codificação normativa. Trata-se, portanto, de um estágio em que os interesses, os valores e os projetos delineados previamente são sistematizados sob a linguagem da legitimidade legal, transformando-se em prescrições que orientam a ação educacional (Bowe; Ball; Gold, 2017).

Importante considerar que estas duas fases do ciclo de políticas – contexto de influência e contexto do texto - não são estanques, possuindo, antes, “relação simbiótica” ao mesmo tempo que ambígua (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 21; Mainardes, 2006, p. 52). Segundo os autores,

a expressão política está repleta de possibilidades ou mal-entendidos, os textos são generalizados, escritos em relação a idealizações do “mundo real” e nunca podem ser exauridos, não podendo cobrir todas as eventualidades. [São] a representação de mudanças políticas à luz de eventos e circunstâncias e do *feedback* das áreas práticas. [São] resultados de lutas e concessões (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 21. Tradução nossa).

Se, por um lado, o contexto da influência concentra os atores, os discursos e os interesses que disputam a formulação das políticas públicas, por outro, é no contexto do texto que essas políticas são traduzidas em diretrizes oficiais carregadas de marcas ideológicas, omissões e contradições. Não se pode, portanto, considerar os textos normativos como neutros, tampouco técnicos. Eles resultam de processos

de condensação, negociação e silenciamento nos quais as políticas assumem forma discursiva e institucional. Esse texto político embute tensões entre o prescrito e o possível, evidenciando que os contextos da influência e do texto se articulam de modo interdependente e, por vezes, contraditório, refletindo os embates entre interesses hegemônicos e resistências de diferentes grupos sociais.

Na presente seção, ao adentrar no contexto do texto, busca-se compreender como a política de pós-graduação no Brasil foi constituída textual e juridicamente ao longo do tempo. Serão examinados os marcos regulatórios que estruturaram o sistema, desde o Parecer Sucupira de 1965 às atuais normativas da CAPES. Busca-se, portanto, evidenciar como esses textos, enquanto unidade orgânica daquela política, condensam e, ao mesmo tempo, se propõem a inculcar os condicionantes políticos, econômicos e ideológicos em diferentes momentos históricos. A análise desses dispositivos não se limitará à sua literalidade, mas procurará revelar os sentidos que esses textos carregam, os silêncios que preservam e os efeitos que engendram no ordenamento da pós-graduação brasileira.

3.2.1 O Parecer Sucupira: o parecer que virou contexto

A pós-graduação foi mencionada pela primeira vez no Decreto nº 21.321/1946 (Estatuto das Universidades), que delegava às instituições de ensino superior sua normatização. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024 de 22/12/1961), apesar de reiterar a vaga distinção entre os tipos de cursos presentes no Estatuto de 1946²⁷, delegou ao Conselho Federal de Educação (CFE)²⁸ a tarefa de conceituar e fixar normas para os cursos de pós-graduação, estipulando, à época, o prazo de 60 dias para a execução.

²⁷ Eram estabelecidos no Estatuto das Universidades os cursos de formação, de aperfeiçoamento, de especialização, de extensão, de pós-graduação e de doutorado (Brasil, 1946),

²⁸ A Lei nº 4.881-A/1965 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, por meio de seu Artigo 25, delega ao CFE a tarefa de conceituar e fixar normas para os cursos de pós-graduação, no prazo de 60 dias.

Instaurado o Regime Militar, o então ministro da Educação, Flávio Suplicy Lacerda²⁹, demandou ao CFE a elaboração de um Parecer sobre a pós-graduação nacional (Saviani, 2008). Estando à frente da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Federal de Educação, Newton Lins Buarque Sucupira avançou na tarefa de definir o regime da pós-graduação, sendo o relator do conhecido Parecer Sucupira³⁰ (Parecer n.º 977 de 03/12/1965).

O Parecer Sucupira inaugurou a institucionalização formal dos cursos de pós-graduação no Brasil, ao estabelecer diretrizes fundamentais para sua organização, conforme a conjuntura do período demandava, posto que existiam uma diversidade de modelos instaurados, conforme livre vontade dos centros de educação superior.

Em seu texto introdutório, o referido Parecer reiterava a necessidade de, segundo o conselheiro federal de educação, Clóvis Salgado, conceituação clara dos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, uma vez que os dispositivos legais então vigentes apresentavam definições vagas e passíveis de interpretações divergentes. O conselheiro argumentava que, além da ambiguidade presente nos estatutos das instituições, o próprio poder público utilizava os termos de maneira imprecisa em políticas de financiamento, gerando confusão tanto para gestores quanto para os interessados. Sugeriu, portanto, que a definição desses cursos fosse mais “operacional do que doutrinária”, visando à maior clareza e aplicabilidade nos âmbitos escolar e administrativo (Brasil, 1965, p. 162).

O Parecer formalizou a implementação dos cursos de pós-graduação no Brasil, definindo diretrizes institucionais e diferenciando as formações *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Estabeleceu uma interdependência entre mestrado e doutorado, mas sem exigir um como pré-requisito para o outro, além de destacar os objetivos específicos desse nível

²⁹ Flávio Lacerda foi ministro da Educação no período entre 1964 e 1966. Durante sua gestão no MEC, estabeleceu um acordo de cooperação com a *United States Agency for International Development*, que visava transformar o ensino brasileiro em um projeto tecnocrático.

³⁰ Aprovado em 3 de dezembro de 1965, o Parecer foi firmado por ilustres educadores da época: Almeida Júnior, presidente da Secretaria de Educação Superior do Conselho Federal de Educação (SESU/CFE), Newton Sucupira, relator, Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valmir Chagas e Rubens Maciel.

de ensino. Além disso, os cursos de pós-graduação se configuravam como forma estratégica para atender às necessidades do desenvolvimento nacional em diversos setores, tanto no campo da ciência e tecnologia quanto na formação de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto padrão.

Vemos, assim, a relação direta entre a pós-graduação e o desenvolvimento econômico do país, promovendo uma força de trabalho altamente qualificada que contribua para o progresso tecnológico e científico, posto que seus objetivos são:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil, 1992, p. 165).

A pós-graduação é identificada como essencial para completar a formação do pesquisador e para o treinamento de especialistas altamente qualificados em diversos setores científicos e técnicos. O parecer reconhece que a graduação não é suficiente para atender à crescente especialização exigida em muitas carreiras profissionais.

Quanto à caracterização da modalidade *lato sensu*, o curso de especialização é mencionado como de caráter técnico e voltado para o domínio de áreas específicas de conhecimento ou de aplicação prática em profissões, ou seja, “o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão” (Brasil, 1965, p. 165), como se vê abaixo.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico-profissional específico, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado (Brasil, 1965, p. 165).

Diferentemente, o objetivo da pós-graduação *stricto sensu* é proporcionar formação científica aprofundada, desenvolvendo competências críticas e criativas para pesquisa e alta cultura acadêmica. A pesquisa é vista como um componente essencial, promovendo o desenvolvimento de conhecimento novo. De tal forma, a pós-graduação é destacada como “a cúpula dos estudos”, promovendo não apenas a aplicação prática, mas também o avanço científico e cultural, essenciais para a formação de cientistas, tecnólogos e acadêmicos de alto nível. Conforme o Parecer,

a pós-graduação *sensu stricto* confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica *scholarship* [e] apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, [...] confere grau acadêmico [...] possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário (Brasil, 1965, p. 166).

Portanto, na busca por uma definição dos cursos de pós-graduação, o Parecer define os cursos *stricto sensu* como “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (Brasil, 1965, p. 166), além de se constituírem um “imperativo da formação do professor universitário (ibid. p. 164)

A criação de cursos de mestrado e doutorado foi justificada pela necessidade de formar pesquisadores e professores universitários, visto que a ausência de docentes qualificados era considerada uma das grandes falhas do sistema educacional brasileiro. Todavia, o Parecer enfatiza, concomitantemente, que a expansão da indústria requer “profissionais criadores” (ibid., p. 165) capazes de desenvolver novas técnicas e processos para atender às demandas da sociedade moderna.

Nessa breve análise sobre o Parecer Sucupira é possível depreender que o documento enfatiza a importância de se superarem as limitações da graduação, direcionando os esforços da pós-graduação para a formação de pesquisadores, docentes e técnicos de alto nível, alinhando-se às demandas contemporâneas do desenvolvimento econômico e social do país. Ao destacar a pós-graduação como “a

cúpula dos estudos", o documento atribui a ela a função estratégica de qualificar a universidade brasileira, tornando-a um espaço não apenas de transmissão do saber, mas de criação e inovação. Dito nos termos do referido documento, a pós-graduação é "condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura" (Brasil, 1965, p.165).

Com a exposição clara dos objetivos, bem como a definição dos níveis de *lato sensu* e *stricto sensu*, o Parecer se perfilou ao texto do Estatuto do Magistério Superior (Lei nº 4.881 de 06/12/1965) que apregoava, ao magistério superior, a prática indissociável de pesquisa (Artigo 2º). Configurou-se, pois, como pilar central no sistema de pós-graduação que se constituiu a partir de então.

A partir dessa referência normativa, alguns programas de mestrado começaram a ser implantados, institucionalizando, assim, o sistema de pós-graduação brasileira. Ao privilegiar o modelo norte-americano, mais compatível com a concepção tecnocrática de universidade em ascensão, o Parecer Sucupira acabou por instituir uma espécie de 'cartilha' que orientou os programas de pós-graduação. Inclusive, o referido Parecer apresentou uma seção específica sobre o tema, intitulada "Um exemplo de pós-graduação: o norte-americano" (Brasil, 1965, p. 166), para orientar o processo de assimilação do modelo estrangeiro.

A defesa do modelo norte-americano no Parecer se deu por diferentes argumentos, dentre os quais se podem destacar o tradicionalismo, a estrutura hierarquizada e funcional, bem como a formação científica sólida e exigente.

No Parecer, o modelo americano é considerado consolidado e exitoso, com "sistemática já provada por uma longa experiência" (Brasil, 1965, p. 166). Segundo, devido à estrutura hierarquizada e funcional em que se distinguem claramente os dois graus: mestrado e doutorado, concebidos como níveis hierarquizados, porém autônomos. Além disso, no modelo americano, há tipos diversos de mestrado e doutorado: de pesquisa e profissional, atendendo à pluralidade de interesses acadêmicos e profissionais. Considera-se ainda que o doutorado não exige, necessariamente, a obtenção prévia do mestrado, permitindo flexibilidade nos itinerários formativos. Quanto à formação científica, a pós-graduação norte-americana é caracterizada por rigor acadêmico, seletividade intelectual e exigências elevadas

para ingresso e permanência as quais incluem residência mínima, frequência a cursos regulares, participação em seminários, realização de exames (inclusive de línguas estrangeiras) e elaboração de dissertações ou teses.

Conforme a análise de Santos (2003) em análise à proposição do modelo no referido Parecer,

a importação de teóricos e de teorias, esta "ciência de reprodução", só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países "adiantados", principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido (ibid. p. 629).

Sem invalidar a análise exposta, deve-se reconhecer que os pesquisadores dessa temática são unânimes em afirmar que o referido Parecer Sucupira foi um marcador de extrema relevância para a sistematização da pós-graduação brasileira (Balbachevsky, 2005; Cury, 2005; Saviani, 2000; 2008).

Segundo Cury (2005), o Parecer Sucupira constituiu-se como um verdadeiro documento doutrinário para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. Em um contexto carente de experiências consolidadas ou modelos nacionais de referência para esse nível de ensino, sua elaboração foi considerada "heroica", justamente por ter enfrentado o desafio de articular, praticamente "a partir do nada", as bases estruturais e conceituais necessárias à organização dos cursos de pós-graduação no país (Saviani, 2000, p. 5).

Por outra via, é importante destacar que atuação de figuras como Newton Sucupira, Anísio Teixeira, Alceu Amoroso Lima, entre outros, mostra a convergência entre quadros intelectuais de alto nível e os interesses de formulação tecnocrática. Isso imprime ao documento um duplo caráter: técnico-burocrático e político-ideológico. A participação desses intelectuais na elaboração do Parecer nº 977/65 evidencia que as diretrizes da pós-graduação no Brasil foram construídas por pessoas atuantes tanto no meio científico e acadêmico quanto nos órgãos do Estado responsáveis pela regulação e planejamento educacional.

Apesar de existirem iniciativas de pós-graduação anteriores a 1965, O Parecer Sucupira preencheu uma lacuna normativa. O apelo explícito à adoção de experiências estrangeiras, sobretudo ao modelo norte-americano de pós-graduação,

embutia mais um nó na rede de políticas articulado à ideologia do desenvolvimento nacional por via do incremento da ciência e da tecnologia promovido pelo Estado moderno. Esse era um discurso disseminado à época, tal qual manifestou a Associação Brasileira de Ciências, por meio do pronunciamento de posse de Carlos Chagas Filho quando assumiu a presidência em 1965. O recém-empossado enfatizou a necessidade de consolidar uma política científica nacional articulada ao fortalecimento institucional do ensino superior. Segundo o cientista,

em verdade, se foi a pesquisa científica uma ocupação de cientistas, antes da primeira conflagração mundial, e se tornou dever do Estado no período que a sucedeu, ela é hoje – depois de 1945 – a angustiosa preocupação das sociedades atualizadas (Academia Brasileira de Ciências, s.d, p. 11).

Essa aproximação entre o discurso científico nacional e o modelo norte-americano, evidenciada no Parecer Sucupira, reforça a lógica de incorporação de modelos externos como estratégia legitimadora da modernização institucional. Esse cenário de “subordinação cultural” (Santos, 2003) da incipiente política de pós-graduação se aproxima do processo de “bricolagem” próprio da criação de políticas nacionais, como propõe Ball (2001). Embora essa concepção seja mais recorrente nas análises recentes do autor sobre as dinâmicas das políticas educacionais em escala global, ela contribui para compreender como, no caso brasileiro, as diretrizes para a pós-graduação foram sendo construídas a partir da apropriação e recombinação de modelos estrangeiros, práticas locais e interesses estatais. Trata-se, portanto, de uma racionalidade política que opera por justaposições e adaptações, conforme sintetizado na seguinte passagem:

[...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (ibid., p. 102)

Mais do que um documento normativo, o Parecer Sucupira extrapolou sua função imediata de orientação e passou a estruturar concepções, práticas

institucionais e lógicas de regulação que moldaram, de forma duradoura, o campo da pós-graduação no Brasil. Sua permanência e ressignificação ao longo das décadas indicam que esse Parecer deixou de ser apenas uma peça administrativa para assumir o estatuto de fundamento discursivo e institucional que ancora e legitima decisões e orienta os sentidos da política.

3.2.2 Antecedentes da Reforma Universitária de 1968: decretos e relatórios

Durante o regime militar a repressão atingiu amplamente o meio acadêmico e científico brasileiro. Muitos cientistas, intelectuais e estudantes foram alvo de perseguições políticas, censura e exílio. Um episódio emblemático foram as várias invasões e intervenções na Universidade de Brasília (UnB), que resultou na demissão de “223 dos 305 professores da universidade” (Bomeny, 2016, p. 1022). No mesmo período, expressivas manifestações de artistas e intelectuais foram registradas, denunciando as arbitrariedades do regime.

Em meio ao contexto de resistência ao governo militar, o conjunto de normativas “doutrinárias” serviu para realizar reformas pontuais no ensino superior, como o caso do Decreto nº 53 de 1966³¹, por exemplo, que buscou integrar ensino e pesquisa como pilares fundamentais da sua estrutura universitária; promoveu a redefinição das unidades acadêmicas e a redistribuição dos cargos de professor, adaptando-os às novas estruturas e demandas acadêmicas; incentivou a criação de unidades específicas para o ensino profissional e pesquisa aplicada, cada uma voltada a áreas ou conjuntos de áreas afins (Brasil, 1966).

O Decreto nº 252 de 1967 foi um passo fundamental na reorganização do ensino superior no Brasil, preparando o terreno para a Reforma Universitária de 1968. O referido documento introduziu diretrizes importantes para a estrutura administrativa e acadêmica das universidades, destacando-se por consolidar a ideia de departamentos cuja tarefa era de organizar atividades administrativas, didáticas e científicas, além de alocar docentes e outros profissionais de forma mais eficiente. A

³¹ O referido Decreto fixa princípios e normas de organização para as universidades federais

departamentalização promoveu maior descentralização e especialização nas universidades, em mesma medida que permitiu maior controle e racionalização das atividades acadêmicas. Além disso, propôs um ciclo inicial de formação geral antes da especialização profissional, incentivando uma base de conhecimento interdisciplinar para os estudantes; introduziu a extensão como uma missão educativa essencial das universidades, ampliando sua atuação para além do ensino e da pesquisa. A universidade foi incentivada a levar para a comunidade cursos e serviços, reforçando seu papel social e educativo na sociedade (Brasil, 1967).

Além desses decretos, Alves e Oliveira (2014) destacaram dois relatórios que precederam a Reforma Universitária de 1968. Os relatórios “da Comissão Meira Matos” e o do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

O Relatório Meira Matos, elaborado por uma Comissão Especial composta em 1967, teve seu texto publicado em abril de 1968. Seu objetivo era analisar as atividades de resistências estudantis e propor medidas alinhadas às diretrizes governamentais no contexto do Regime Militar. Presidido pelo coronel Carlos de Meira Mattos e subsidiado pelas orientações de Atcon³², o relatório enfatizava que o ensino superior deveria cumprir uma função essencialmente instrumental, sendo visto como uma ferramenta estratégica para a realização dos objetivos econômicos e sociais da política de desenvolvimento nacional.

O referido relatório descreveu os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior à época, como a falta de estrutura adequada, a baixa eficiência administrativa e a ausência de alinhamento entre a formação acadêmica e as demandas econômicas e oferecia soluções voltadas à racionalização e reorganização do sistema educacional. Ao longo de seu texto, consolidou a visão de que o ensino superior deveria servir a objetivos econômicos e sociais, refletindo, portanto, a lógica de instrumentalização da educação como suporte ao projeto desenvolvimentista do Regime Militar³³. Quanto à pós-graduação, serviria “aos alunos

³² Consultor do MEC e membro da *Agency International Development* (AID), o americano Rudolf Atcon elaborou um estudo sobre a universidade brasileira e, a partir de suas ideias doutrinárias, vinculava a educação como o ponto de partida para o desenvolvimento da América Latina (Boschetti; Sorocaba, 2007).

³³ Conforme Machado (2006), a Comissão foi instituída pelo presidente da República [Arthur da Costa e Silva] com vistas a tratar das causas da crise do Educação, sobretudo no ensino superior cujo objetivo era identificar as causas da crise. Em entrevista, o Cel. Meira Mattos

mais capacitados que desejem continuar os seus estudos" (Relatório Meira Matos, 1969, p. 227).

O relatório do GTRU desempenhou um papel crucial na formulação das bases para a Lei nº 5.540 de 1968, que consolidou a Reforma Universitária no Brasil. O documento produzido pelo grupo enfatizava a necessidade de aprofundar a racionalização administrativa e a reorganização estrutural das universidades, em linha com os Decretos nº 1966 e nº 1967 (Alves; Oliveira, 2014). Propunha também a expansão do ensino superior como estratégia para a crescente demanda por vagas nas instituições de ensino superior. Reiterou a necessária departamentalização como modelo organizacional padrão nas universidades, em substituição às antigas cátedras, permitindo maior especialização administrativa acadêmica. Foi o momento em que se introduziu o sistema de créditos, aliado à periodicidade semestral, o que flexibilizou a estrutura dos cursos e possibilitou maior autonomia para os estudantes na organização de suas trajetórias acadêmicas.

Dentro dessas medidas, o referido relatório propunha a divisão dos cursos de graduação em ciclo básico e ciclo profissional, visando garantir uma formação geral antes da especialização. Instituiu o regime de dedicação exclusiva para professores, com o objetivo de fortalecer a integração entre ensino e pesquisa. E, por fim, definiu o ensino e a pesquisa como funções complementares e indissolúveis no âmbito do ensino superior.

Em ambos os relatórios, à pós-graduação passou a ser mobilizada como um dispositivo estratégico do Estado, tanto para aqueles em condições de continuar os estudos (Meira Mattos, 1969) quanto para a produção de *know-how* necessário do desenvolvimento nacional. Portanto,

trata-se de matéria de interesse nacional, intimamente vinculada ao desenvolvimento da pesquisa científica e à expansão e melhoria do ensino superior e que, portanto, transcende o âmbito de cada universidade em particular (Reforma, 1969, p. 42).

afirmou que “[...] o que havia de excedente era uma coisa incrível. [...]. E o pessoal ficava inquieto, fazia perturbação da ordem e lutava por vagas. E isto era acompanhado de greves. O problema foi muito tumultuado. A Comissão foi justamente para analisar as causas desta crise. E não propriamente o conteúdo de ensino” (Machado, 2006, p. 3).

Na análise de Hothén (2008), ambos os relatórios tiveram funções complementares, mas também contraditórias. Se, por um lado, os relatórios evidenciavam a necessidade de revisão da legislação educacional, o Relatório Meira Mattos propunha a criação de um grupo de trabalho com esse propósito. Além disso, diversas ideias originalmente formuladas neste, reaparecem no documento da GTRU. Por outro lado, a divergência se manifesta na forma como o Relatório da GTRU incorporou aspectos centrais da proposta Meira Mattos, rejeitando proposições por meio de críticas implícitas (idem).

Hothén (2008) observou que Conselho Federal de Educação não integrou formalmente a Comissão Meira Mattos, mas exerceu papel ativo no GTRU, por meio da participação de conselheiros como Newton Sucupira e Valnir Chagas, que contribuíram diretamente na fase normativa e na formulação dos Decretos-Lei. Além disso, o Decreto nº 62.937/1968, que criou o GTRU, estabelecia que o CFE deveria ser consultado sobre temas de sua competência, o que evidencia uma atuação institucionalizada e ampliada no processo de reforma universitária.

Mobilizando novamente as contribuições analíticas do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017), observa-se a dinâmica do contexto de influência no qual diferentes atores lutam para definir quais problemas devem ser considerados relevantes e quais soluções devem ser legitimadas como políticas públicas. Por um lado, o Relatório Meira Mattos, sob forte influência do discurso conservador e funcionalista de Atcon (técnico consultor do MEC, por meio do acordo MEC/USAID), propunha um modelo baseado na racionalização burocrática, no controle estatal e na formação voltada ao desenvolvimento nacional sob as diretrizes da segurança nacional. Todavia, embora tenha expressado com nitidez os anseios do regime, esse relatório não se converteu em texto político normativo de forma integral, sendo em boa medida contraposto e suprimido pela proposta reformista da GTRU, especialmente contando com a mediação do Conselho Federal de Educação (Hothén, 2008).

Essa mudança de rota ilustra com uma das muitas disputas de hegemonia no contexto da influência da política, em que visões diferentes de universidade e de suas funções foram negociadas e recodificadas até que se chegasse à Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária) como texto legitimado, tendo, inclusive, o próprio GTRU como relator das minutas.

3.2.3 Alguns desdobramentos da Reforma Universitária de 1968

Por óbvio que a pós-graduação foi fortemente influenciada pelo Parecer nº 977/1965 (Parecer Sucupira), mas a Reforma Universitária de 1968 foi outro marco normativo muito importante para o ensino universitário. No conjunto, visavam suprir lacunas na definição e organização dos cursos existentes à época, promovendo uma sistemática de avaliação, expansão do fomento e ampliação da oferta, elementos que sustentam o sistema atual (Alves; Oliveira, 2014).

Como exposto, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), assinada pelo então presidente Artur Costa e Silva³⁴, foi fomentada por políticas estratégicas lideradas por Pareceres do próprio CFE e chanceladas pelo GTRU. A Lei nº 5.540/68 promoveu um amplo processo de racionalização da administração, reorganizando a estrutura das universidades. Assim, à medida que instituiu a composição departamental; implantou o sistema de créditos e a organização semestral, segmentou a graduação em ciclo básico e profissional, alterou o regime docente ao introduzir a dedicação exclusiva, incentivou a estrutura universitária como forma organizacional preferencial e integrou, de modo indissociável, as funções de ensino e pesquisa no ensino superior, apontou para a autonomia didática, administrativa e financeira (Alves; Oliveira, 2014; Balbachevsky, 2005).

Quanto à pós-graduação, apenas reiterou, em seu Art. 24, que

o Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão (Brasil, 1968).

A pós-graduação se consolidava como eixo central da modernização do ensino superior, não tanto por detalhamentos explícitos no texto da Reforma, mas, sobretudo, em função da reorganização estrutural das universidades e da condição de “indissociabilidade” entre ensino e pesquisa, conforme explicitado nos Artigos 2º e 32 (Brasil, 1968), algo já prescrito previamente pelo Parecer Sucupira, em 1965.

³⁴ Segundo presidente militar, mantendo-se à frente do governo entre 1967 e 1969.

Por sua tenacidade prescritiva, considera-se que a Reforma Universitária de 1968 foi um “ponto nodal” (Cunha, 1974), isto é, um marco convergente de diversas medidas e propostas que estavam em curso desde o início dos anos 1960, capitaneada por “intelectuais orgânicos de interesses multinacionais [militares e empresários] e associados e nos organizadores do capitalismo brasileiro [USAID, Fundação Ford e Rockefeller, dentre outras]” (Draifuss *apud* Santos, 2002, p. 482).

O papel centralizador do Conselho Federal de Educação na condução do discurso político-educacional torna-se evidente à medida que se observa, durante o Regime Militar, sua atuação na indução de temas, na articulação de grupos de interesse e na formulação e legitimação de normativas. Para Martins (2000, p. 3-4), o CFE

foi responsável por interpretar a lei básica, responder aos vários representantes do setor educacional sobre problemas de implementação da reforma e acabou por transformar-se num agente privilegiado em buscar, ele mesmo, transformar a realidade educacional do país, por meio de intervenções diretas.

Em função de sua natureza técnica, normativa e deliberativa, o CFE imprimiu (como era de se esperar) uma orientação governamental de cunho tecnocrático e modernizante no processo de formulação das políticas educacionais, com ênfase naquelas voltadas ao ensino superior, particularmente à pós-graduação, elaborando uma verdadeira doutrina da educação.

3.2.4 O Parecer nº 77 de 1969

Uma vez definidos os tipos de cursos e múltiplas funções sociais da pós-graduação nacional, tornou-se “necessário [um] forte auxiliar na manutenção do modelo original” (Lüdke, 2005). Para tanto, em 1969, o Parecer nº 77 foi publicado, definindo as normas de credenciamento para cursos *stricto sensu*. Sendo apresentado, novamente, pelo relator Newton Sucupira³⁵ o referido Parecer

³⁵ Participaram da elaboração do Parecer Valnir Chagas, Flávio Suplicy de Lacerda, Rubens Maciel, Alberto Salgado, Clóvis Salgado, Dom Luciano Cabral Duarte, José Milano e T. D. de Souza Santos.

representa um importante desdobramento da política de regulamentação do ensino superior no período pós-Parecer Sucupira.

O documento reafirma as diretrizes do Parecer CFE nº 977/65, porém com ajustes e maior detalhamento normativo, especialmente no que tange aos requisitos para credenciamento de programas. Essa normatização inclui não apenas a documentação comprobatória da capacidade institucional e docente, mas também a verificação presencial por comissões de especialistas e a previsão de validade temporal do credenciamento, com exigência de revalidação periódica.

Outro conjunto de normativas foram elaboradas, sem lograr, porém, mudanças substanciais à regulação da pós-graduação *stricto sensu* nacional. Contudo, a criação de curso se intensifica com a indução promovida pela CAPES e CNPq nos anos seguintes.

3.3 ESTRATÉGIAS PARA EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Perfilada aos anseios desenvolvimentistas, a pós-graduação, além de formar quadros altamente especializados para suprir as exigências do magistério superior e contribuir com o projeto de desenvolvimento econômico e tecnológico do país, assumia também a responsabilidade de instituir uma cultura acadêmica estruturada em torno da pesquisa e da produção sistemática do conhecimento científico. O que se observou, nesse cenário, foi a transição de um estágio marcado pelo espontaneísmo na criação de cursos de mestrado e doutorado (muitas vezes desenvolvidos de forma autônoma e dispersa pelas instituições e interesses) para um processo de formalização e institucionalização da pós-graduação no Brasil.

Esse contexto contou com a atuação estratégica de agências estatais, responsáveis por impulsionar a organização do sistema nascente. Nesse sentido, a atuação da CAPES e do CNPq configurou-se como eixo estruturante da política de pós-graduação no Brasil, exercendo funções que extrapolam o fomento, ao incorporar ações de regulação e indução de diretrizes acadêmicas e institucionais.

Enquanto a CAPES assumiu papel central na consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, atuando na formulação de programas de formação, na

definição de critérios de qualidade e na distribuição de recursos orientada por parâmetros de desempenho, o CNPq concentrou-se no fomento à pesquisa científica, promovendo o fortalecimento de linhas investigativas e a consolidação da carreira de pesquisadores, sendo responsável pela secretaria-executiva do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Ambas as agências, articuladas ao projeto modernizante da Reforma Universitária, foram decisivas para o delineamento de uma pós-graduação pautada pela lógica da excelência, da meritocracia e da competitividade.

O sistema de pós-graduação passou a contar com incentivos para a formação de pesquisadores em âmbito nacional e internacional; fomentos ampliados por meio de fundos de suporte do Banco Nacional de Desenvolvimento, a partir de 1969; criação da agência Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), bem como de vinculação de fundo nacional para tal agência, em 1971; Programa de Incentivo de Pós-Graduação, em 1970; criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, em 1974; ampliação das competências do CNPq, sob a égide do Ministério do Planejamento, em 1975; elevação da CAPES como órgão central com autonomia financeira e administrativa (Saviani, 2000).

Não se pretende, neste momento, aprofundar as ações específicas da CAPES, do CNPq e da FINEP durante o Governo Militar. Nesse sentido, o estudo conduzido por Carlotto e Toledo (2024)³⁶ revela padrões expressivos de recrutamento e composição institucional que lançam luz sobre os vínculos entre as agências de fomento e os projetos estatais de ciência, tecnologia e pós-graduação no período.

A CAPES foi dirigida, majoritariamente, por acadêmicos com atuação no sistema de ensino e pesquisa. O CNPq também teve como característica comum a origem universitária de seus dirigentes, com forte presença de egressos de Engenharia e Medicina, representando o chamado “polo profissional tradicional” do campo acadêmico. A Finep, por sua vez, se diferenciou. Seus dirigentes eram, em sua maioria, técnicos oriundos do aparelho estatal, especialmente do Ministério do Planejamento, BNDES ou da própria Finep. Essa vinculação revela uma função mais

³⁶ Cabe destacar que o foco analítico dos autores é elaboração e implementação da política de científica e tecnológica brasileira, especificamente durante o Regime Militar.

diretamente articulada ao planejamento estatal e à política econômica do Regime, diferentemente das agências mais ligadas à comunidade científica.

Esses dados ilustram, na ótica dos autores, a hegemonia de saberes técnicos e aplicados, reforçando a presença de hierarquias estruturais no interior do campo científico nacional, com prevalência de perfis ligados ao desenvolvimento tecnológico e à lógica tecnocrática do Estado desenvolvimentista (Carlotto; Toledo, 2024). Por essa ótica, durante o Regime Militar, as políticas de pós-graduação e de ciências e tecnologia estiveram profundamente imbricadas. Sob forte influência de atores com formação em áreas técnico-profissionais, oriundos, majoritariamente, de estruturas estatais acadêmico-científicas e de planejamento, os textos das políticas promoveram a circularidade da concepção instrumental da ciência, subordinada aos objetivos econômicos e estratégicos do Estado.

É nesse contexto de fortalecimento do aparato estatal de fomento e regulação que emergem os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) como instrumentos centrais de planejamento estratégico, visando à sistematização de metas, à coordenação nacional da formação de pesquisadores e à consolidação de uma política de Estado para o setor.

3.4 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO PERÍODO DE 1975 A 1989

A elaboração e a atualização do Plano Nacional de Pós-graduação foram de responsabilidade do Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído pelo Decreto nº 73.411/1974. O alinhamento das ações acima apresentadas encontrava, no I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG)³⁷, as referências para fazer cumprir as funções desse nível de ensino, a saber:

³⁷ O referido Plano foi estabelecido para o período de 1975 a 1979, assinado por Ney Braga, Ministro da Educação e Cultura, no governo de Ernesto Geisel (1974 - 1979) e encontrava-se, segundo Hostins (2006), em consonância do com I Plano Nacional de Desenvolvimento.

- formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (Brasil, 1975, p. 125)

Percebe-se que os objetivos apresentados nesse primeiro Plano resguardaram, essencialmente, os três aspectos presentes do Parecer Sucupira: a formação do quadro de magistério para o ensino superior; a integração entre ensino e pesquisa para as demandas científicas; e a qualificação atrelada ao mercado produtivo. Após uma experiência de dez anos na sistematização de programas e um conjunto de ações relevantes para o campo da pós-graduação, o propósito se manteve presente.

O primeiro PNPG (1975 a 1979) estabeleceu a criação do “sistema nacional de pós-graduação”, subordinando-o diretamente ao MEC (Brasil, p. 27), a aproximação entre graduação e pós-graduação, a flexibilização administrativa e financeira, a elevação dos padrões de desempenho, dentre outras. De modo implícito, mas recorrente ao longo do documento, o Plano também apontava para a necessidade de consolidar uma identidade institucional mais definida e uma organização sistêmica mais coerente para a pós-graduação no país.

O diagnóstico apresentado pela comissão³⁸ responsável pela elaboração do I PNPG revelou dados expressivos sobre a trajetória inicial do sistema. Segundo o relatório, “o sistema titulou, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional” (Brasil, 1975, p. 121). Por outro lado, alertou sobre a taxa de evasão considerada elevada, atribuída às demandas do mundo do trabalho, não suficientemente atendidas pelos cursos de especialização e aperfeiçoamento.

³⁸ Participaram da comissão os professores Álvaro Braga de Abreu e Silva (UFES/DAU), Arsênio Oswaldo Sevá Filho (UFRJ/DAU), Márcio Quintão Moreno (UFMG/DAU) e Klinger Marcos Barbosa Alves (UFES).

Frente a esse quadro, o Plano propôs, como diretriz estratégica, a redefinição do perfil e das funções dos cursos *stricto sensu*, com o objetivo de melhor “responder às demandas atuais e futuras por docentes na graduação e na pós-graduação, bem como por pesquisadores e profissionais para instituições de pesquisa e outros setores” (Brasil, 1975, p. 50). Tal orientação ganha especial ênfase no que se refere às áreas “mais diretamente vinculadas ao mercado de trabalho e ao sistema produtivo, [onde havia] a demanda de profissionais altamente qualificados com títulos de mestre” (Brasil, 1975, p. 159).

Observa-se que o I Plano apresentava, de forma indireta, a latente discussão sobre a flexibilidade dos cursos *stricto sensu* contida no percurso de sua identidade, tratando recorrentemente da necessidade de formação de mestres e doutores para as carreiras acadêmicas, mas também para o mercado de trabalho. Isso tensionava duas lógicas que entrecruzavam os textos da política de pós-graduação brasileira desde sua gênese: a formação acadêmica tradicional e a formação profissional produtivista. Trata-se de algo que não foi diferente no texto do II PNPG.

Em 1981, ante a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, a CAPES se tornou responsável pela elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982 a 1985)³⁹, induzindo, substancialmente, as estratégias de acompanhamento e avaliação da qualidade dos programas. Em que pesem as diferenças entre o intento de expansão da pós-graduação presente no I Plano e a busca por qualidade nos programas constante no II Plano, salienta-se a retomada de vinculação desse nível de ensino ao setor produtivo, como forma de alavancar as ciências e a tecnologia no país.

Conforme o documento, a pós-graduação assumiu dois papéis principais:

(...) *formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o 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 e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do País* (Brasil, 1982, p. 184, grifos nossos).

³⁹Plano estabelecido para o período de 1982 a 1985, assinado por Esther de Figueiredo Ferraz, Ministra da Educação e Cultura, no governo de João Batista de Figueiredo (1979 - 1985).

Embora o Plano tenha reafirmado que os “cursos de pós-graduação ‘stricto sensu’ deverão buscar seu fortalecimento qualitativo, enfatizando o objetivo de formar pesquisadores” (Brasil, 1982, p. 188), o próprio documento, em outra passagem, reconhece tensões internas ao modelo vigente, apontando que ele não atende a todas as demandas e carece de propostas alternativas no interior dos programas. Essa incongruência discursiva fica evidente na passagem a seguir:

Ainda não foram consistentemente exploradas outras alternativas, seja identificando as áreas onde as exigências deste tipo de pós-graduação se mostram inadequadas, seja buscando modalidades de mestrado e doutorado com características diferentes. Por outro lado, pouca importância é dada a formas de qualificação como o aperfeiçoamento e a especialização, cujo valor formal para a carreira do magistério vem sendo minimizado (Brasil, 1982, p. 179).

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986 a 1989)⁴⁰ manteve a tônica dos planos anteriores, reafirmando as mesmas diretrizes estruturantes para o desenvolvimento da pós-graduação no país. Embora tenha sido elaborado por meio de processos colegiados característicos da conjuntura redemocratizante da sociedade brasileira, o III PNPG inovou ao enfatizar a necessária articulação entre ensino e pesquisa; a aproximação entre a universidade e os setores produtivos, tanto no provimento quanto na utilização dos recursos destinados à pesquisa; além de propor a ampliação da participação da comunidade científica na composição dos órgãos de fomento. Tais diretrizes buscavam alinhar a pós-graduação aos novos objetivos que lhe eram atribuídos naquele contexto.

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (Brasil, 1986, p. 195).

⁴⁰ Plano estabelecido para o período de 1986 a 1989, Nova República, assinado por Jorge Bornhausen, Ministro da Educação, no governo José Sarney (1985 - 1990).

Esse Plano reafirmava as premissas de integração entre ciência, tecnologia e setor produtivo, destacando o potencial formador da pós-graduação e seu papel fundamental em alinhar a formação de recursos humanos altamente qualificados ao crescimento econômico do país. No entanto, o enfoque dessa vez era direcionado à busca pela independência econômica e científica do Brasil (Hostins, 2006).

Em consonância com os Planos anteriores,

constata-se que, em alguma [sic] áreas, independentemente do conteúdo científico, as atividades mais estritamente pedagógicas ou voltadas para aplicação profissional não têm sido suficientemente valorizadas. Esta situação imobiliza um grande potencial de interação da pós-graduação com o setor produtivo, que poderia ser desenvolvido através da oferta de disciplinas de conteúdo profissional e aplicado (Brasil, 1986, p. 202).

A crítica estrutural ao modelo vigente da pós-graduação, ainda fortemente orientado pela lógica acadêmico-científica tradicional, centrada na pesquisa teórica e na produção do conhecimento puro, tensionou a valorização da excelência científica e a funcionalidade social da pós-graduação. A sugestão de inclusão de disciplinas de caráter profissional e aplicado apontou para um esforço de reconfiguração da pós-graduação, visando atender às demandas da sociedade e do mercado, bem como aumentar a relevância social da formação pós-graduada.

O texto do III PNGP reafirmava elementos conjunturais referentes a um período em que as universidades latino-americanas enfrentavam um cenário de intensas transformações, marcado por pressões oriundas da crescente demanda social por acesso à educação superior, pela reconfiguração política associada à abertura democrática e por restrições financeiras impostas pelas reformas do Estado, em sintonia com a agenda neoliberal.

3.5 ESTRATÉGIAS DE INDUÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Durante as décadas de 1970 e 1980, muitos países da América Latina enfrentavam graves crises econômicas, marcadas por alta inflação, déficits fiscais

descontrolados, crises de dívida externa e retração do Estado de Bem-Estar Social⁴¹. O Consenso de Washington⁴² emergiu nesse contexto como uma proposta de ajustes estruturais voltada à reconfiguração das economias nacionais, com o objetivo de estimular o crescimento, promover a estabilidade macroeconômica e integrar os países em desenvolvimento à lógica da economia globalizada.

No Brasil, por exemplo, o processo de redemocratização iniciado com o fim do Regime Militar, em 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988 desempenharam papel crucial na introdução de reformas tanto econômicas quanto administrativas. Sob influência do neoliberalismo⁴³, as reformas promoveram privatizações, desregulamentação de mercados, abertura econômica e austeridade fiscal, redefinindo o papel do Estado na economia e na gestão pública.

Ao longo da década de 1990, durante o período mais intenso de transição de *status* do Estado de Bem-estar para o Estado Empresarial (Hostins, 2006), ocorreram mudanças significativas, sobretudo na pós-graduação, como

a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global (Hostins, 2006, p. 142 – 143).

⁴¹ O Estado de Bem-Estar Social caracteriza-se como uma forma de intervenção estatal no capitalismo, voltada à promoção de proteção social, redução das desigualdades e regulação econômica, sem romper com a lógica do mercado, assumindo contornos distintos conforme o contexto político e econômico de cada país.

⁴² A Conferência do *International Institute for Economy* (IEE), conhecido como o Consenso de Washington, foi realizada em novembro de 1989, na capital americana. Tratou-se de um conjunto de recomendações formulado por organismos como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos EUA que defendia a estabilização macroeconômica, a liberalização dos mercados, a privatização de empresas estatais e a redução da intervenção estatal nas políticas sociais (Pereira Bresser, 1991; Abrúccio, 2006; Shiroma, 2010).

⁴³ O termo surgiu na década de 1930 e possui polissemia conceitual, uma vez que abrange diferentes perspectivas, podendo ser compreendido desde uma forma de organização do capitalismo até mesmo uma lógica normativa que molda as relações sociais e subjetividades. Para acompanhar as disposições conceituais, desde os clássicos aos decoloniais, ver Andrade (2010).

O campo educacional, portanto, foi reafirmado como um dos principais vetores das reformas institucionais, desempenhando um papel crucial na renovação econômica e no desenvolvimento dos países periféricos. A mudança de cunho paradigmática instrumentalizou o ensino, reforçando-o como ferramenta de transformação social e econômica. A adoção do gerencialismo⁴⁴ estratégico foi fundamental nesse processo, incorporando princípios da gestão privada no âmbito da administração pública, conforme destacado por Abrucio (2006). Uma “nova” abordagem para a administração pública visava não apenas aumentar a eficiência e a eficácia do setor público, mas também combater o patrimonialismo arraigado e promover uma gestão pública mais profissional e orientada para resultados⁴⁵.

A partir de cooperação técnica, os organismos multilaterais orientavam e condicionavam o financiamento de projetos e programas brasileiros, exercendo, sobremaneira, influência na formulação de políticas públicas. À medida em que pautavam assuntos prioritários, metas e estratégias, alinhavam o país aos princípios da racionalidade gerencial e do ajuste fiscal. Operaram nessa lógica o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Cassassus, 2001; Shiroma, 2000, 2011; Shiroma; Evangelista, 2011; Abrúccio, 2006; Dourado, 2002; Zanardini, 2007).

⁴⁴ Conforme Newman e Clarke (2012), o gerencialismo é uma ideologia que justifica o poder de gerir com o necessário para alcançar maior eficiência em objetivos organizacionais e sociais; ele organiza o conhecimento sobre metas e meios, focando tanto na eficiência e competitividade; envolve uma série de discursos que articulam diferentes abordagens sobre gestão, como liderança, estratégia e qualidade, formando um campo complexo e mutável de conhecimento.

⁴⁵ Tal reestruturação estatal era defendida, à época, pelo Ministro da Fazenda, Luiz Carlos Bresser Pereira (1987), no governo do presidente José Sarney. Um ideário que se estendeu nos anos seguintes quando assumiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (1995) e Ministro da Ciência e Tecnologia (1999), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Bresser Pereira também foi presidente do CNPq no ano de 1999.

Na arena de formulação das políticas nacionais, a atuação interdependente de atores estatais, não estatais e de agências multilaterais (muitas das quais já presentes em contextos anteriores) reforçava os imperativos da globalização, expressos na “simultaneidade [sic.] e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama o global e o local” (Robertson *apud* Ball, 2001, p. 102). Tal movimento revelou (e revela) a crescente influência dos organismos internacionais na conformação de agendas nacionais, sobretudo no campo educacional.

3.5.1 O IV Plano Nacional de Pós-graduação (não implementado)

No contexto acima descrito, ocorreram as discussões em torno da elaboração do IV Plano Nacional de Pós-Graduação cujo cerne era a busca por maior autonomia e flexibilização institucional, entendidas como a possibilidade de gestão universitária alinhada às demandas regionais e à vocação acadêmica de cada instituição. Ao mesmo tempo em que enfrentavam crescente pressão por expansão, as universidades lidavam com restrições orçamentárias decorrentes da reestruturação do modelo político nacional⁴⁶.

Seus principais pontos de discussão foram: a evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; a formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; a integração entre pós-graduação e graduação; a carreira acadêmica e a qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; a avaliação da CAPES, problemas e alternativas; a expansão da pós-graduação, o crescimento das áreas e o desequilíbrio regional; e o financiamento e o custo da pós-graduação (Brasil, 2004, p. 17). Todavia, o texto final do referido Plano não se consolidou até dezembro de 2004, sendo, antes, suas principais proposições incorporadas nos documentos e ações no âmbito da CAPES durante o período.

Dentre as ações, pode-se destacar a elaboração de uma pauta de trabalho pela Diretoria-Executiva da CAPES a partir de 1996, com vistas à construção do novo

⁴⁶ Elaborado durante o governo do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que se manteve por dois mandatos, entre os anos de 1994 a 2002

Plano; a realização do Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” (com a participação de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, Associação Nacional de Pós-Graduandos e órgãos públicos e agências de fomento); a convocação de especialistas internacionais para avaliar o sistema de avaliação da pós-graduação, com intuito de aperfeiçoá-lo; e a criação de uma Comissão Coordenadora responsável por estruturar o IV PNPG (Hostins, 2006; França, 2012).

Dentre as publicações da CAPES, destacam-se: “Mestrados no Brasil: a situação e uma nova perspectiva”, em 1995; “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Sensu Estrito em Nível de Mestrado” também em 1995; a edição especial do InfoCAPES publicada em 1997 por ocasião da comemoração aos 45 anos da CAPES, trazendo as sínteses dos relatores dos grupos de trabalho do Seminário Nacional; a versão preliminar do IV PNPG redigida com base nas contribuições do Seminário e de outros canais, porém restrita à Comissão Coordenadora e à Diretoria da CAPES (idem).

Embora o IV PNPG não tenha se consolidado como documento normativo oficial, seus elementos programáticos influenciaram a política de pós-graduação por meio de ações concretas da CAPES, sobretudo no sentido de flexibilização e ampliação do sistema.

Cabe uma ressalva sobre esse tema. Na ausência de propostas de cursos com novo enfoque profissional, a CAPES iniciou o processo de regulamentação dos mestrados profissionais emitindo Portarias e Resoluções, com será visto mais adiante, induzindo a formalização de iniciativas no campo. Todavia, segundo Gazolla (1996, p. 94),

[...] não cabe a elas [referindo-se às agências] intervir na autonomia institucional e impor modalidades de funcionamento. A recente reação à regulamentação do chamado Mestrado Profissional, [...] indica que deve ser buscada uma melhor interação entre a CAPES e as universidades, sob pena de comprometer as possibilidades de avanço do sistema. Em outras palavras, universidades e agências devem estabelecer parceria para a discussão de novos modelos, mas os limites da atuação de cada instância não podem ser ultrapassados.

A crítica de Gazolla (1996) sobre regulamentação unilateral por parte de agências de fomento é interpretada, de forma incisiva, como um possível avanço

sobre competências que deveriam ser de iniciativa das universidades. Essa tensão interinstitucional é uma característica de contextos em que a lógica da governança gerencial entra em conflito com os valores históricos de autonomia acadêmica, sendo um dos traços centrais das reformas elaboradas. A proposta de uma maior interação entre CAPES e instituições universitárias indica que, para garantir a efetividade e a legitimidade da política de mestrados profissionais, é indispensável reconhecer as políticas como práticas discursivas inseridas em arenas complexas, permeadas por interesses divergentes e não isentas de disputas ideológicas.

3.5.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A LDB/1996 (Lei nº 9.394 de 1996)⁴⁷ não foi o produto técnico-legislativo de um órgão burocrático, mas resultou de um longo processo de disputas políticas travadas dentro e fora do Congresso Nacional, permeadas por embates ideológicos. Ao longo da tramitação legislativa da Lei, ficou clara a polarização entre interesses corporativos e empresariais da educação privada, fortemente articulados ao “mundo oficial”, e as propostas da educação pública, representadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública mais próximas ao “mundo real” (Brzezinski, 2010). Este último assumiu papel propositivo, articulando estratégias políticas, influenciando parlamentares e sustentando a defesa da gratuidade, laicidade e qualidade da educação como direito universal.

A LDB discriminou a pós-graduação como curso superior (Art. 44) mantendo a distinção entre os cursos *lato sensu* e *stricto sensu* já apontados no Parecer Sucupira de 1965. Além disso, conferiu às três esferas de governo a competência de organizar seus sistemas de ensino, em regime de cooperação (Art. 8º), cabendo à União tanto legislar sobre os cursos de pós-graduação quanto elaborar o Plano Nacional de Educação (Art. 9º); e incumbiu ao Estado o papel de promoção e incentivo do

⁴⁷ Embora sancionada e institucionalmente implementada durante os governos FHC e Lula, sua origem e conteúdo refletem a influência de manobras regimentais, como no caso do substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, e o êxito parcial de setores progressistas na garantia de dispositivos mínimos em defesa da educação pública. Para melhor compreender os meandros desse processo, ver (Brzezinski, 2010).

desenvolvimento científico, da pesquisa e da capacitação tecnológicas, conforme Artigo 218 (Brasil, 1996).

De forma bastante incisiva, a referida Lei apontou para a aliança entre o Estado e o setor empresarial (Hostins, 2006), inaugurado pela criação de centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores e universidades especializadas⁴⁸. A partir de então, assistiu-se à restrição do número de bolsas de estudos; redução dos programas de apoio aos cursos e projetos de qualificação docente, estabelecimento de mecanismos de controle presentes em novos critérios de implantação e de avaliação de cursos (Santos; Azevedo, 2009).

3.5.3 O IV Plano Nacional de Pós-Graduação (implementado)

A expansão dos programas *stricto sensu* foi endossada no IV Plano Nacional de Pós-Graduação⁴⁹, aprovado em 09 de dezembro de 2004, com vigência entre os anos de 2005 e 2010. O Plano contou com a participação de consultores, comunidade científica e acadêmica⁵⁰ e trouxe a reafirmação da educação como fator de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade, reiterando a necessidade de “flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do

⁴⁸ Acerca da distinção destes modelos, consultar (Bifano, Marcelo Rangoni. Capítulo 3: A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. In: _____. *Normalização de trabalho acadêmicos: considerações sobre o impacto ambiental e o consumo responsável*. Rio de Janeiro: PUC, 2009.

⁴⁹ Publicado no governo petista tendo como Ministro da Educação Tarso Genro. Sob a chancela de Luiz Inácio Lula da Silva, manteve-se por dois mandatos, entre os anos de 2003 a 2010, passando, porém, a presidência para Dilma Rousseff, mantendo a sigla partidária no poder até o ano de 2015, quando ela sofreu processo de *impeachment*.

⁵⁰ A Comissão do PNPG contou com a presidência de Francisco César de Sá Barreto (Conselho Superior da CAPES), sendo composta por Carlos Benedito Martins (indicado pela Diretoria Executiva da CAPES), Carlos Roberto Jamil Cury (representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), Emídio Cantídio de Oliveira Filho (Conselho Superior da CAPES), Glaci Theresinha Zancan (representante da comunidade acadêmica), José Ricardo Bergmann (presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Instituições Brasileiras – FOPROP), Luciano Rezende Moreira (presidente da Associação Nacional de Pós-Graduandos), Ricardo Gattass (representante da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP), Ricardo Sebastião Lourenço (indicado pela Diretoria Executiva da CAPES) e Sandoval Carneiro Júnior (membro do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Superior da CAPES).

sistema⁵¹ [...]” (Brasil, 2004, p. 44). O fato de existir um longo processo de discussão anteriormente conformado permitiu o seu alinhamento com as demais políticas nacionais daquele período (Santos; Azevedo, 2009).

Com base no diagnóstico da pós-graduação, especialmente nos rigorosos processos de avaliação da CAPES, esse Plano delineou, de maneira objetiva e clara, o papel da pós-graduação no Brasil, imputando, inclusive, a necessidade de “[...] um expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciências e tecnologias e do setor empresarial” (Brasil, 2004, p. 9). Por conseguinte, colocou-a no nível de maior expressividade e sucesso do sistema educacional.

O documento do IV PNPG é demasiado extenso, estruturado em dois volumes. O primeiro volume, que retoma brevemente o histórico dos Planos anteriores, fundamenta-se em um estudo detalhado sobre o panorama atual da pós-graduação no país, define as diretrizes que orientarão as ações de expansão e apresenta as metas e o orçamento previstos. No segundo volume, encontram-se diagnósticos específicos de diferentes áreas, além de seções dedicadas aos chamados “Documentos Setoriais”, que trazem reflexões sobre os limites e as perspectivas da pós-graduação em determinadas áreas.

É importante considerar que o documento reafirma o papel da pós-graduação nacional, porém, em ocasião da rigidez do modelo atual e da “diversidade da demanda da sociedade”, ratifica a necessidade de “retornar à flexibilidade prevista no modelo inicial” (Brasil, 2004, p. 43), referindo-se ao proposto pelo Parecer Sucupira. De tal forma, aponta como sendo os desafios do sistema de pós-graduação:

flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico [sic.]; e, atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (idem).

⁵¹ A flexibilização já era discutida desde a década de 1980, no âmbito da CAPES, e registrada nos boletins CAPES.

O IV PNPG se propôs aos seguintes objetivos: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; e a formação de quadros para mercados não acadêmicos” (ibid. p. 58-59). Para tanto, propõe a qualificação dos professores da Educação Básica, a capacitação docente para o Ensino Superior, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho; a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas; e o incentivo para projetos de educação à distância em áreas estratégicas.

Dentre os elementos apresentados ao longo do texto do IV PNPG, observa-se que se resgata uma trajetória de consolidação e transformação do sistema brasileiro de pós-graduação e ratifica o esforço sistemático de expansão, diversificação e busca por qualidade por meio da institucionalização da avaliação contínua, o estímulo à internacionalização e à atuação em redes. De acordo com Hostins (2006), a busca pelo fortalecimento de modelos de excelência revela a adesão a um paradigma de racionalidade técnico-gerencial, em sintonia com as demandas da chamada “economia do conhecimento”⁵² (Hostins, 2006, p. 156).

3.5.4 O V Plano Nacional de Pós-Graduação

O V PNPG, com vigência entre 2011 e 2020⁵³, enfatizou, em linhas gerais, a necessidade de expandir e qualificar a pós-graduação, incluindo a formação de professores para a Educação Básica, reconhecendo a importância de políticas que articulassem a pós-graduação com as demandas desse nível de ensino. Conforme o referido documento, os objetivos da pós-graduação passaram a ser:

- O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;
- A formação de docentes para todos os níveis de ensino;
- A formação de quadros para mercados não acadêmicos (Brasil, 2010).

⁵² Em linhas gerais, a economia do conhecimento é um modelo econômico que transforma saber em ativo produtivo, valorizado pelos mercados e mediado por estruturas institucionais, deslocando o foco para o caráter instrumental e econômico do conhecimento. Um texto que abrange a definição cunhada por Drucker e que relaciona ao papel do ensino superior e da formação de professores pode ser encontrado em Almerindo Janela Afonso (2005).

⁵³ O V PNPG foi oficialmente publicado em dezembro de 2010, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mas sua implementação teve início em janeiro de 2011, já sob a presidência de Dilma Rousseff.

Esse direcionamento reflete uma clara preocupação com a Educação Básica, abordada também em outras partes do documento, especialmente no que se refere ao regime de colaboração com os entes federados, visando ampliar a “interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica,” conhecido como PARFOR⁵⁴ (Brasil, 2010, p. 177).

Outro aspecto de destaque refere-se à persistência do discurso que vincula a formação em nível de pós-graduação às demandas de mercados não acadêmicos. Essa diretriz tem sido respaldada por estudos sobre a inserção profissional dos egressos feitos no âmbito da própria CAPES, os quais evidenciam a necessidade de modelos formativos mais flexíveis, interdisciplinares e alinhados às exigências contemporâneas da sociedade. Nesse cenário, sobressaem o fortalecimento e a ampliação dos mestrados profissionais, concebidos com uma orientação aplicada, voltada à qualificação técnica e à atuação estratégica no setor produtivo.

Consubstanciado à política nacional de pós-graduação, esse documento se apresentou como parte integrante de ações mais amplas

3.5.5 O Plano Nacional de Educação – 2014 – 2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O documento apresenta dez diretrizes fundamentais destinadas a orientar a política educacional brasileira nesse período, além de estabelecer 20 metas a serem alcançadas ao longo de sua vigência. No que se refere à pós-graduação, destacam-se as metas que envolvem diretamente a ampliação, a qualificação e a articulação da formação *stricto sensu* com as demandas da sociedade e do desenvolvimento científico e tecnológico nacional. A seguir, são apresentadas as metas específicas relacionadas à pós-graduação no PNE:

⁵⁴ O PARFOR, criado pelo Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, objetivava, juntamente com a CAPES, criar uma política de formação de professores da Educação Básica. O programa foi revogado em 09/05/2016, ante o Decreto nº 8.752 que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o PNE em vigor, bem como imputando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

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.

META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A Meta 13, ao prescrever percentuais mínimos de mestres e doutores no magistério superior, opera na lógica da racionalidade performativa (Ball, 2001), uma vez que vincula o aumento da titulação à elevação da qualidade da educação superior. Encontra-se aqui um deslocamento do foco na prática pedagógica e no compromisso formativo para a validação institucional por títulos. Cabe destacar que, muito além da alta titulação do quadro de magistério, existem outros condicionantes como as condições estruturais das universidades, contingenciamentos orçamentários, dentre outros. Se, por um lado, a referida Meta privilegia a titulação como índice de qualidade, por outro, ela oculta a heterogeneidade dos contextos, transformando a formação docente em um imperativo normativo e estatístico, descolado das necessidades concretas da docência universitária, recorrente na lógica tecnocrática.

Especificamente na Meta 14, o PNE apregoa 15 estratégias que tangem o financiamento, a cooperação intersetorial, a expansão física da rede, a internacionalização das pesquisas, os incentivos de intercâmbios, bem como o emprego da tecnologia de educação a distância, dentre outros.

A expansão das titulações na pós-graduação proposta ressoa fortemente com a subordinação das políticas educacionais aos imperativos da economia global do conhecimento (Ball, 2001). A proposta de elevar o número de titulados anualmente inscreve-se num projeto de expansão gerencialista da pós-graduação, alinhando-se aos discursos globais de competitividade, inovação e produtividade. Essa estratégia,

por vezes, desloca o sentido formativo da pós-graduação em direção a uma função instrumental e economicista, orientada a atender a demandas de setores produtivos, por exemplo (preocupação reiterada em todos os PNPG).

Quanto à Meta 16, ao propor que metade dos professores da Educação Básica possuam pós-graduação, busca-se enfrentar um dos principais gargalos da qualidade educacional brasileira: a formação precária do magistério. Todavia, essa meta pode ser lida como parte de um discurso reformista que mantém a dualidade estrutural do sistema educacional, ao mesmo tempo em que propõe sua superação por meio da racionalização gerencial da qualificação docente. Tal quadro favorece a profissionalização docente por meio da pós-graduação, íterim no qual os mestrados profissionais emergiram como estratégia para reconfigurar o perfil dos educadores da Educação Básica. Contudo, essa profissionalização, muitas vezes, ocorre sem a valorização efetiva da carreira, sem condições de trabalho adequadas e sem diálogo com as realidades locais.

O PNE alinhou-se às funções expandidas da CAPES e ao novo papel atribuído à pós-graduação, ao incorporar metas voltadas à qualificação da Educação Básica por meio da formação docente em nível *stricto sensu*.

Apesar das ambiguidades que o atravessam, o PNE 2014–2024 distingue-se de seus antecessores por ter sido elaborado em um contexto de ampliação da participação da sociedade civil, especialmente em virtude da convocação da Conferência Nacional de Educação de 2010, promovida pelo próprio Estado — fato inédito no histórico de formulação das políticas educacionais (Machado, 2016). Tal configuração indica uma mudança, ainda que parcial, na dinâmica entre sociedade política e sociedade civil, especialmente se comparada aos processos anteriores.

Contudo, a autora problematiza as representações de sociedade política e civil que estiveram em jogo naquele momento, apontando que a ascensão de diversos militantes e acadêmicos ligados à defesa da educação pública a cargos de gestão estatal, sobretudo a partir de 2003 com o início do governo Lula, promoveu uma alteração importante. Para Machado (2016), ao transitar do campo da militância para o da execução de políticas, esses atores passaram a operar sob as diretrizes de programas de governo, muitas vezes tensionando os próprios princípios que antes defendiam. Simultaneamente, observou-se o fortalecimento de entidades privadas,

inclusive algumas sem fins lucrativos, cuja atuação passou a influenciar diretamente as definições da agenda educacional nacional.

3.5.6 O VI Plano Nacional de Pós-Graduação: o devir

O VI Plano Nacional de Pós-Graduação, ainda em texto preliminar em votação no Congresso Nacional, tem vigência prevista para o período de 2025 a 2028 e está estruturado em torno de seis grandes desafios, organizados por eixos que, por sua vez, se desdobram em diretrizes, estratégias e objetivos. Elaborado com a participação parcial das comunidades científicas e das associações representativas da pós-graduação, o documento retoma questões históricas persistentes no sistema.

Assim como os planos anteriores, o texto preliminar evidencia as principais necessidades do Sistema Nacional de Pós-Graduação, elencando um conjunto de desafios prioritários a serem enfrentados, a saber:

- 1º) aumentar o percentual de mestres e doutores na população;
- 2º) garantir condições adequadas de acesso, permanência e conclusão nos cursos;
- 3º) ampliar a diversidade e a inclusão dos estudantes;
- 4º) reduzir as diferenças de oferta da pós-graduação;
- 5º) melhorar as interações com o mundo do trabalho; e
- 6º) reconstruir a pós-graduação (Brasil, 2024).

O VI PNPG busca “alcançar um Sistema Nacional de Pós-Graduação de excelência, equitativo, inclusivo e sustentável, promovendo formação de qualidade, com diversidade e conectado com as reais necessidades da sociedade” (Brasil, 2024, p. 89). Segundo Trevisol *et al.* (2025, s.p.), esses aspectos sugerem um reposicionamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, configurando-o “mais aberto e plural, ela própria inclusão, como também, um maior reconhecimento das diversas áreas”; um texto que parece “suavizar” o direcionamento do desenvolvimento científico vinculado à lógica neoliberal.

Todavia, como todos os textos normativos, trata-se de um plano com fragilidades estruturais e recorrentes, cuja superação permanece como um desafio,

dentre as quais a própria ANPEd⁵⁵. Conforme destacou Ângelo Ricardo de Souza (professor da Universidade Federal do Paraná e coordenador da área de Educação na CAPES), o texto preliminar do VI PNPG não aprofunda a discussão sobre a modalidade de educação a distância na pós-graduação, o que fragiliza a própria diretriz institucional estabelecida desde 2019, quando a CAPES passou a autorizar a oferta de programas *stricto sensu* nessa modalidade⁵⁶.

Segundo o professor Ângelo Ricardo de Souza, o texto preliminar do VI Plano apresenta omissões relevantes, especialmente no que se refere às diretrizes sobre metodologias alternativas de ensino, como o modelo híbrido (presente, de forma tácita, em diversos programas de pós-graduação antes mesmo da pandemia de covid-19, em 2020). Quanto ao financiamento, o professor ressalta que o plano se mantém genérico e não contempla a inserção dos programas profissionais na política de financiamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Tal lacuna reforça a ideia de autofinanciamento desses programas, com ênfase em parcerias institucionais, o que pode comprometer a consolidação e a equidade da oferta (ANPEd, 2024).

A ampliação de pesquisas aplicada, nomeadamente em áreas cuja tradição são pesquisas básicas, como, por exemplo, a Educação, tornou-se um imperativo no novo Plano, assim como o estreitamento de parcerias com a sociedade do mundo do trabalho (aspectos comuns e controversos desde o I Plano da pós-graduação).

No mesmo evento, Andréia Ferreira da Silva (professora da Universidade Federal de Goiás e atual coordenadora do FORPRED) apresentou uma crítica contundente ao texto preliminar do VI PNPG. Segundo ela, o plano vincula a aplicação do conhecimento à formação para o empreendedorismo, adotando uma perspectiva utilitarista da pós-graduação que associa os processos avaliativos à aplicabilidade imediata e à percepção social dos impactos gerados pelos programas (ANPEd, 2024). Ainda segundo sua análise, o documento reforça uma compreensão reducionista da relação entre pós-graduação e Educação Básica, ao atrelar a melhoria da qualidade

⁵⁵ Em debate oferecido pela live aberta da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, em 18 de janeiro de 2024, no Youtube. Disponível em <<https://youtu.be/6SOPOnCHiSs>>

⁵⁶ Em 18 de dezembro de 2018, a CAPES publicou a Portaria nº 275, que regulamentou os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância.

educacional unicamente à formação *stricto sensu* dos profissionais da educação, desconsiderando a complexidade que envolve esse campo.

Sem metas e indicadores que apontem para os impactos das proposições desse novo Plano, o documento parece estar incompleto, deixando, assim, frágeis as estratégias e os objetivos, ainda que em curto espaço de vigência. De tal forma, à luz das análises feitas no referido debate, tem-se que o documento deixa de lado avanços significativos alcançados ao longo de muitos anos no Sistema Nacional de Pós-graduação, apresentando-se, segundo Miriam Fábila Alves (presidente da ANPEd), muito mais como uma “carta de intenções” (ANPED, 2024).

3.6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Esse resgate histórico permitiu identificar os marcos regulatórios que instituíram a Pós-Graduação no Brasil, alinhados ao um projeto de Estado-nação. Nessa trajetória, foram destacados os principais objetivos que acompanharam a função social atribuída à modalidade *stricto sensu*, por vezes vinculados à formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior e à qualificação de recursos humanos que impulsionariam as transformações sociais necessárias para o desenvolvimento do país.

A política de pós-graduação no Brasil revela múltiplas conformações de um campo de disputas políticas e epistemológicas que, interdependentes, contribuíram para a estruturação institucional do sistema. Desde os primeiros cursos *stricto sensu*, organizados no início da década de 1960, até a consolidação do modelo a partir do Parecer CFE de nº 977/65, fortemente influenciado pelo sistema norte-americano, a pós-graduação brasileira esteve articulada a um projeto nacional de desenvolvimento, visando à modernização científica, tecnológica e educacional do país.

Contudo, com as transformações políticas e econômicas ocorridas especialmente no final da década de 1980, esse projeto passou a ser reconfigurado à luz de racionalidades globais, destacadamente aquelas orientadas pelos princípios da Nova Gestão Pública, promovendo mudanças significativas na forma como se regulam e avaliam os sistemas de pós-graduação. Nesse processo, os Planos

Nacionais de Pós-Graduação, em especial a partir do III PNPG, passaram a incorporar objetivos performativos e métricas de produtividade, impulsionando uma nova lógica de governança educacional.

A trajetória explorada confirma que tais mudanças ocorridas ao longo do processo não são compreendidas como meros ajustes técnicos nos dispositivos legais, sendo, antes, resultado de um nexo complexo de influências e interdependências entre atores estatais e não estatais, organismos multilaterais e agentes privados. Assim, no contexto deste trabalho, considera-se que a política de pós-graduação no Brasil, especialmente a partir dos anos 1980, integra-se às dinâmicas da chamada “economia do conhecimento” (Drucker *apud* Ball, 2004), uma vez que passou a se orientar pela formação de recursos humanos altamente qualificados, pela promoção da inovação científica e tecnológica e pela articulação com os setores produtivos e sociais, em consonância com uma lógica de desenvolvimento sustentado pela valorização do conhecimento como ação estratégica.

A ascensão dos mestrados profissionais, por exemplo, deve ser compreendida como um desdobramento dessa racionalidade, em que se busca alinhar formação acadêmica e demandas do mercado, muitas vezes em detrimento de uma concepção crítica e autônoma da formação pós-graduada. Há, assim, uma crescente sobreposição entre o mundo vivido, no qual educadores e universidades historicamente resistem, e o mundo oficial, onde as agendas são formuladas e executadas sob a lógica da performatividade.

Ao reconhecer que a política de pós-graduação no Brasil foi sendo progressivamente moldada por dinâmicas globais, admite-se também que os rearranjos institucionais e normativos não apenas refletiram as pressões externas associadas à nova governança pública, mas também responderam às exigências internas do sistema educacional. É no cenário de reconfiguração dos sentidos da formação *stricto sensu* (para além da vocação acadêmica) que se insere o debate sobre os mestrados profissionais.

4 A POLÍTICA DO MESTRADO PROFISSIONAL: FORMULAÇÃO, REGULAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

As bases históricas e discursivas apontadas no capítulo anterior permitem afirmar que o debate sobre a formação *stricto sensu* voltada para o campo de atuação profissional não é novo no cenário da política de pós-graduação e, em muito, iguala-se à própria constituição da universidade brasileira, embora tenha sido demandada de fora dela (Gazolla, 1996). A estruturação da universidade, ainda que tardia, consolidou-se com a reforma universitária de 1968 e com a promulgação do Parecer Sucupira, em 1965, que instituiu oficialmente os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse marco é decisivo não apenas para a institucionalização da pesquisa científica no país, mas também para a institucionalização da pós-graduação como *locus* privilegiado da formação de alta qualificação, especialmente voltada à docência universitária e à produção de conhecimento.

No entanto, essa mesma conformação implicou uma hegemonia do modelo acadêmico, com forte viés voltado à ciência pura, afastando-se das necessidades concretas dos campos profissionais. O mestrado profissional emerge como alternativa a essa limitação estrutural, expressando um novo paradigma formativo, no qual o imperativo da aplicabilidade e da responsividade às demandas setoriais se sobrepõe, em muitos casos, ao cultivo da reflexão crítica e da autonomia intelectual, historicamente associadas à formação *stricto sensu* no país.

Não se faz necessário, neste momento, retomar detalhadamente as contribuições do Parecer Sucupira (1965), tampouco os diagnósticos e as proposições contidos nos relatórios Meira Mattos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, de 1967, cujas diretrizes já apontavam para a necessidade de flexibilização da pós-graduação, com vistas à incorporação de atividades orientadas ao mercado produtivo e ao desenvolvimento nacional, diretrizes que, inclusive, viriam a ser incorporadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Contudo, cabe destacar que, naquele contexto, a própria CAPES reconhecia a existência de uma multiplicidade de formatos de cursos que operavam no país, o que dificultava a padronização dos critérios e a precisão na avaliação da qualidade dos programas. Contraditoriamente, o órgão, a partir de seus mapeamentos, indicava que

a rigidez do modelo organizacional e curricular contribuía significativamente para as altas taxas de evasão, além da notória inserção dos egressos em setores do mercado não acadêmico.

Esse cenário provocou, em diferentes comunidades científicas, debates variados sobre os rumos da pós-graduação, refletindo tensões entre a valorização da formação puramente acadêmica e a necessidade de atender a demandas práticas e profissionais oriundas da sociedade e do setor produtivo.

4.1 AS INCIPIENTES DISCUSSÕES NO ÂMBITO DA ANPAD

As discussões sobre os modelos profissionalizantes da pós-graduação já existiam no Brasil, muito antes das primeiras normativas publicadas na década de 1990. Uma das discussões emblemáticas, ocorrida no âmbito da Associação Nacional Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), está explícita no memorial dos ex-presidentes da ANPAD, apresentado em 1995, no primeiro volume da Revista de Administração Contemporânea (RAC). Tal revista resgatou, dentre outros, os elementos que indicavam o debate sobre os mestrados profissionalizantes desde o final da década de 1970.

O primeiro presidente da Associação, Armando S. M. da Cunha, que atuou no biênio de 1977-1978, destacou os desafios enfrentados pela pós-graduação da área, dentre os quais, a racionalização dos recursos financeiros, de forma a promover ensino e pesquisa de relevância e impacto no contexto social; a necessária prevalência do perfil da área quanto variedade de formato, conteúdo e produtos gerados; a importância da educação continuada, sobretudo, evidenciando o debate dicotômico entre o mestrado profissional e acadêmico (RAC, 1997).

Segundo Armando da Cunha, na década de 1970, era presente a dicotomia entre os mestrados acadêmicos e o ensino profissional. Isso ficava claro quando se observava a natureza da pós-graduação em Administração, conforme se vê abaixo:

uma das características marcantes da pós-graduação [sic] em Administração era o alto grau de diversidade e flexibilidade em relação aos formatos, conteúdos e produtos gerados pelos diferentes Programas. Era consenso que tal quadro deveria continuar a prevalecer nos anos seguintes. (Ibid., p. 147)

A década de 1980, segundo a ex-presidente Suzana Braga Rodrigues (biênio 1989-1990), foi marcada pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, mas também pelo acentuado crescimento dos cursos de MBA⁵⁷. No bojo, acirravam-se concomitante discussão sobre a vocação do ensino pós-graduado em Administração: “se deveriam focar na formação profissional para o mercado de trabalho, se deveriam focalizar o tomador de decisões ou se deveriam, fundamentalmente, se voltar para a formação do pesquisador” (RAC, 1997, p. 161).

Tânia Fischer, presidente da Associação no biênio de 1991-1992, classificou a década de 1990 como sendo o período que reforçou a acentuada diferença entre os programas que se expandiam e buscavam por novas identidades, sobretudo induzidas pelas diretrizes políticas para a pós-graduação nacional, cuja tendência aos modelos alternativos e mais flexíveis traziam à cena os mestrados profissionalizantes e interinstitucionais.

A necessária flexibilização da pós-graduação *stricto sensu*, por meio da criação dos mestrados profissionais, foi pauta reconhecida e aprovada pela Assembleia da ANPAD no ano de 1993. De acordo com o que afirmou Clóvis L. Machado da Silva, presidente em seu segundo mandato durante o biênio de 1987-1988, esse posicionamento encarou insistentes restrições, levando a protelar a adoção do modelo, conforme depoimento abaixo:

⁵⁷ MBA é a sigla para *Master in Business Administration*. Trata-se do modelo de inspiração norte-americana adotado por vários programas de pós-graduação brasileiros e endossado pela ANPAD, no final da década de 1980, para dar caráter profissionalizante à formação. A oferta desses cursos tinha o propósito de atender às demandas por formação especializada em gestão de negócio. Mas, diferentemente do modelo original que o assumia como mestrado, no Brasil, a modalidade se restringiu ao *lato sensu*, conferindo o título de especialista ao concluinte.

Apesar dessa conclusão da Assembléia Geral, era possível observar restrições de vários coordenadores de programas quanto à flexibilização do mestrado, em especial quanto à criação do mestrado profissional, alternativa largamente debatida na época, diante da insistente indução da CAPES nessa direção. Tais restrições atuaram tão fortemente que só a partir de 1997 o mestrado profissional passa, efetivamente, a ser considerado como alternativa exequível (RAC, 1997, p. 161).

A flexibilização dos mestrados já era algo definido em alguns programas e pela CAPES, apesar de algumas controvérsias e resistências. Mas, segundo Clóvis da Silva, o que mais preocupava era a proposta de mestrado interinstitucional suscitado pela CAPES, para formação de quadro de pessoal interno das universidades. A preocupação residia no desenvolvimento de novos programas “fora dos centros avançados de ensino e pesquisa do país (...) [sob pena de] vulgarizar o mestrado” (Ibid., p. 166).

O que se pode verificar, portanto, é a crescente ação para flexibilização dos programas de pós-graduação com vistas à expansão e ao atendimento de demandas, sobretudo com ações indutivas da CAPES e de discussões no interior dos próprios programas de pós-graduação.

4.2 O POSICIONAMENTO DA CAPES

Nesse momento no qual se acirravam as discussões acerca de um modelo mais flexível de formação, voltado para a utilidade prática do conhecimento em detrimento do academicismo catedrático, o boletim da CAPES, intitulado “Mestrado no Brasil - A Situação e uma Nova Perspectiva,” de 1995, levantou os principais motivos para a flexibilização e a aprovação dos mestrados profissionais, indicando avanços necessários à pós-graduação (CAPES, 1995). E, a despeito dos embates divergentes, no ano de 1998, foi oficializada a criação do mestrado profissional, por meio da Portaria da CAPES de nº 80 (Brasil, 1998). Em tese, o mestrado profissional agregaria o status da pós-graduação *stricto sensu* dirigido, no entanto, à formação profissional.

A CAPES publicou um conjunto de Informativos (INFOCAPES) e documentos específicos cujo conteúdo argumentava sobre a necessidade dos mestrados profissionais para o desenvolvimento do sistema de pós-graduação, bem como do país. O endosso não considera esses cursos como uma alternativa de formação, mas sim uma nova modalidade que consolidava práticas formativas que já estavam em curso na década de 1980 e 1990, dando identidade a alguns programas, induzindo a criação de outros, superando a dicotomia entre formação teórica e formação prática, além de atender às demandas latentes para o mercado de trabalho.

Pode-se destacar, em um dos documentos, a assertiva sobre a função precípua da pós-graduação que, desde sua origem, ocupou-se da formação de quadro qualificado para o ensino superior e de pesquisadores independentes, acentuando a vocação acadêmico-científica dos mestrados e doutorados (CAPES, 2002). Embora este seja um qualitativo predominante para a pós-graduação nacional, não foi considerado exclusivo, visto que as avaliações da própria CAPES identificaram tendências de formação profissional em algumas áreas de conhecimento, as quais foram destacadas:

- a) a assunção da formação acadêmica, devido à natureza e a especificidade de determinados PPG;
- b) a ambivalência gerada pela necessidade de abarcar, no mesmo curso, a capacitação para a pesquisa e para o exercício de função não acadêmicas, e
- c) a relevante taxa de abandono em alguns cursos, após a conclusão parcial da formação, devido à frustração quanto à produção da dissertação ou tese nos moldes acadêmicos, desalinhada das expectativas laborais.

Não obstante, as grandes transformações econômicas e sociais processadas, sobretudo, na década anterior em nossa sociedade, passaram a requerer maior qualificação da mão-de-obra, asseverando a redefinição das funções formativas da pós-graduação. Nesse ínterim, os documentos e os argumentos dos informativos reafirmaram os pressupostos do Parecer Sucupira quanto à criação de cursos de orientação profissional, conforme podemos ver abaixo.

O primeiro volume do informativo da CAPES, denominado INFOCAPES, foi publicado no ano de 1993 e, na tiragem, apresentou o documento intitulado “A Política da CAPES na formação de Recursos Humanos (INFOCAPES, 1993a). Tal documento, disseminado em encontros internacionais⁵⁸, suscitou a iminência de criação de mestrados com enfoque profissional e colocou a pauta como meta daquela gestão. A expansão a que se assistia no sistema produtivo, à época, bem como o aumento dos cursos de pós-graduação, levava, por consequência, à necessidade de “incorporação (...) dos cursos mais profissionalizantes” (ibidem, p. 11).

O volume seguinte, publicado no segundo semestre daquele ano (1993), trouxe, em seu editorial, os dois principais desafios que a CAPES enfrentava. O primeiro referiu-se à adequação entre o processo de avaliação e as especificidades das áreas e dos cursos. O outro desafio foi o dissenso acerca das alternativas para o enfrentamento das mudanças impostas ao sistema de pós-graduação, em face às demandas de formação de recursos humanos de alto nível e à diversidade de modelos entre as áreas de conhecimento. Quanto a esse desafio, a CAPES procederá a um estudo, mediante envio de questionário aos coordenadores de programas de pós-graduação, visando

colher informações sobre o tipo de formação acadêmica e profissional que os cursos vêm fornecendo (...) e que tipo de clientela os programas vêm atendendo, além de acolher sugestões sobre possíveis mudanças no sistema de pós-graduação (INFOCAPES, 1993b).

Essa pauta permeou debates e estudos que almejavam o redesenho da pós-graduação brasileira, no âmbito da CAPES, mas “(...) não ganhou densidade suficiente que pudesse ser traduzida num documento que orientaria a elaboração de propostas práticas” (INFOCAPES, 1994, p. 6). O imbróglio corroborou a indefinição das funções dos diferentes níveis e modalidades de cursos de pós-graduação e, em mesma medida, ainda que no nível das elocubrações, abriu alternativas para a adoção

⁵⁸ Documento apresentado no I Encontro de Estudantes Brasileiros em Pós-graduação na Grã-Bretanha, em 30 de março de 1993, IV Encontro dos Pesquisadores Brasileiros na França, em 06 de junho de 1993, e no I Encontro dos Pós-graduandos Brasileiros na Espanha, em 08 de junho de 1993.

de modalidades profissionalizantes, a revalorização do *lato sensu* ou a criação de novas categorias de formação em substituição a já existentes (ibid.).

A tendência a que se assistiu, nos anos seguintes, foi a flexibilização e o incentivo à criação de cursos profissionalizantes na modalidade *stricto sensu*, de forma a atender ao propósito do II Plano Nacional de Pós-Graduação quanto às alternativas de qualificação pós-graduada, bem como aos interesses de determinadas áreas de conhecimento que já se organizavam e ofereciam formação extra-acadêmica, a saber: a área da saúde e tecnologia (CAPES, 1995a).

Ficou evidente que, no âmbito da CAPES, existiu a explícita assunção à ideia de mudanças no modelo de pós-graduação brasileira. Tanto que foi aprovada a criação de uma comissão para sistematizar a flexibilização dos mestrados profissionais (CAPES, 1995b), bem como os dois documentos de fundamentação sobre os modelos de mestrados que coadunaram na Resolução apresentada pela Portaria de nº 47, de 17 de outubro de 1995 (CAPES, 1995a); documento icástico que criou os mestrados profissionais enquanto modalidade *stricto sensu* de forma explícita na normativa do sistema de pós-graduação.

Interessante notar que comissão foi constituída pelo presidente da própria CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves, fazendo-se membros professores ligados às áreas da Engenharia, Computação, Administração e Direito, majoritariamente representantes das áreas do ensino público federal e um membro do ensino privado, todos presididos pelo Diretor de Avaliação da casa⁵⁹. A ausência da área de Ciências Humanas deixa transparecer certa resistência ou mesmo “pouco espaço que esta área ocupa na tomada de decisões” (Severino, 2006, p. 10).

⁵⁹ Eram membros da Comissão sobre o Mestrado Profissional: Silvino Joaquim Lopes Neto, Direito da UFRS; Luiz Belivacqua, Engenharia Mecânica da UFRJ; Tânia Fischer, Administração da UFBA; Jaques Martovitch, Administração da USP; Virgílio Augusto Almeida, Computação da UFMG; Edson de Oliveira Nunes, Direito, Cândido Mendes, sob a direção do Diretor de Avaliação da CAPES, Darcy Dillenburg (CAPES, 1995a).

i) Documento 1: “Mestrados no Brasil – a situação e uma nova perspectiva”

As incertezas diante das proposições para criação de mestrados profissionais começaram a ser tangenciadas pelo primeiro documento de base, elaborado pela referida comissão, intitulado “Mestrados no Brasil – a situação e uma nova perspectiva” (CAPES, 1995b). Constituído por cinco seções sumárias, destaca, dentre outros, o resgate ao ordenamento normativo presente desde o Parecer Sucupira, de 1965, reiterando a necessária, porém preterida função da pós-graduação *stricto sensu*, nomeadamente dos mestrados que buscariam “formar profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos tendo em vista a expansão da indústria brasileira e as necessidades de desenvolvimento nacional em todos os setores” (Brasil, 1965).

Outro resgate evocativo e preponderante foi a caracterização de cursos de mestrados, em funcionamento, voltados à formação profissional que incorporavam, em sua estruturação, os seguintes elementos:

Participação necessária, no corpo docente, de profissionais que se destacam em suas áreas de atuação e que, embora disponíveis e singularmente qualificados para esse tipo de ensino, não desejam dedicar-se exclusivamente a ele.

- Consórcio entre programas, viabilizando o caráter interdisciplinar frequentemente necessários à formação de novos tipos de profissionais desejados.
- Esquema de parceria com agências governamentais e não governamentais, empresas públicas e privadas que, interessadas na qualificação de seu quadro de funcionários, encomendam, e financiam cursos.
- Organização da estrutura curricular adequada a um tempo de titulação menor do que o habitual.
- Emprego de metodologias ativas de ensino (casos, visitas, estágios) e de ensino à distância.
- Formatos alternativos de dissertação como trabalho final do curso (CAPES, p. 18, 1995b).

O referido documento fundamentou a necessária implantação dos mestrados profissionais a partir do tripé: a) exclusão da vertente profissionalizante; b) coexistência de distintos modelos de mestrados; c) mudança necessária nos procedimentos de avaliação da CAPES.

Quanto ao primeiro, reafirmou a tendência da pós-graduação nacional em priorizar a formação acadêmica, visando constituir os quadros de profissionais para o ensino superior, o que fez exitosamente. Todavia, conduziu, em certa medida, a exclusão do modelo de formação profissional. Ao que se referiu ao segundo fundamento, ante as novas demandas sociais, bem como da expansão do sistema de pós-graduação, apontou a coexistência dos modelos de formação pós-graduada acadêmica e profissional, requerendo, portanto, regulamentação e incentivos à expansão do último. Por fim, apontou para a consequente dificuldade da CAPES em avaliar a variedade de modelos, visto que a expertise do órgão foi constituída a partir da referência ao modelo acadêmico.

ii) Documento 2: “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Sensus Estrito em Nível de Mestrado”

O segundo documento, intitulado “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Sensus Estrito em Nível de Mestrado” (CAPES, p.145, 1995b), foi apresentado pela comissão em 09 de julho de 1995 e, não diferentemente, fundamentou-se nos argumentos e critérios elencados no documento “Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva”.

O Programa reiterou a necessidade de “transferência rápida dos conhecimentos gerados pela universidade para a sociedade” (Ibid., p.145) como forma de atender às exigências da conjuntura social, bem como a existência de iniciativas de cursos em funcionamento que se reestruturavam face à demanda latente de formação profissional.

Sem muita alteração quanto ao documento inicial, o texto do Programa endossou os mesmos condicionantes para a criação dos novos cursos de cunho profissional, a saber: condições e estrutura para o oferecimento; corpo docente com qualificação reconhecida, titulados ou não; ensino voltado para a aplicabilidade prática da área de formação; estrutura curricular flexível e vinculada à especificidade do curso; admissão de produto final em diferentes formatos; proposição de cursos por universidades com tradição ou sem tradição na pós-graduação *stricto sensu*; e vocação para autofinanciamento. Além disso, asseverou a adoção de critérios

próprios, por parte da CAPES, para reconhecimento, acompanhamento e avaliação dos cursos com esse perfil.

iii) Documento 3: Discussão sobre a Pós-Graduação Brasileira

O terceiro documento, intitulado Discussão sobre a Pós-Graduação (CAPES, 1996), foi elaborado com o objetivo de subsidiar a formulação do IV Plano Nacional de Educação, cuja promulgação, entretanto, não se concretizou. Esse relatório se organiza em duas partes complementares: a primeira, resultante do trabalho da Comissão Especial constituída para tratar de temas centrais da pós-graduação brasileira, lista os sete eixos centrais correlatos ao assunto; e a segunda, composta por artigos oriundos de diversos membros da comunidade científica, os quais apresentaram críticas e sugestões relevantes ao debate sobre os rumos da pós-graduação no país.

Entre os sete eixos temáticos indicados no documento⁶⁰, destaca-se o primeiro, intitulado “Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira”. Nesse eixo, foram explorados os seguintes tópicos:

- Mestrado interinstitucional; pós-graduação em consórcios, parcerias e associações; cursos oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras; telecursos.
- Programas interdisciplinares.
Mestrado dirigido à formação profissional.
Estrutura interna da pós-graduação vigente e sua flexibilização.
Pós-graduação lato-sensu: aperfeiçoamento e especialização.
(CAPES, 1996, p. 5).

Muito embora os eixos tenham sido apenas listas, indicam que o tema de flexibilização dos modelos de curso de pós-graduação, especificamente dos mestrados profissionais, já integrava os discursos normativos. Ao lado de formatos

⁶⁰ Os sete temas apresentados no referido documento são: 1) Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; 2) Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; 4) Carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; 5) Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; 6) Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; e 7) Financiamento e custo da pós-graduação (CAPES, 1996).

como consórcios interinstitucionais, programas interdisciplinares e cursos ofertados por instituições estrangeiras, observa-se o reconhecimento da diversificação das formas organizativas da pós-graduação.

No que se refere à segunda parte do referido documento, composta por artigos elaborados por membros da comunidade científica, destaca-se a contribuição da professora Ana Lúcia Almeida Gazolla, da Universidade Federal de Minas Gerais. Em sua análise, a autora retoma elementos constitutivos da pós-graduação brasileira e sublinha a diversidade interna que caracteriza esse sistema. Segundo afirma, “é fato que todos os programas de pós-graduação do mesmo nível não apresentam as mesmas características. Diferentes perfis de área resultam em diferenças fundamentais nos projetos, sejam eles de especialização, mestrado ou doutorado” (Gazolla, 1996, p. 97). Tal constatação revela a heterogeneidade estrutural do sistema, desautorizando a aplicação de modelos padronizados e uniformizantes, evidenciando a necessidade de políticas mais sensíveis às especificidades das áreas e modalidades formativas.

Com base nessa compreensão, a autora questiona a legitimidade da atuação da CAPES ao regulamentar o modelo de mestrado profissional sem um debate prévio e efetivo com a comunidade acadêmica e científica. Essa postura é interpretada como uma violação da autonomia universitária, uma vez que “estabelecer critérios para a aferição da qualidade do sistema e o consequente fomento é papel das agências. Entretanto, não cabe a elas intervir [sic] na autonomia institucional e impor modalidades de funcionamento” (Gazolla, 1996, p. 94).

Para Gazolla (1996), a ausência de um processo dialógico com as instituições de ensino superior na formulação de novos formatos formativos pode ter sido determinante para a “reação à regulamentação do chamado Mestrado Profissional” (idem), tornando evidente a necessidade de repensar os limites entre avaliação, indução e imposição normativa no âmbito da pós-graduação.

Em 2001, outro documento da CAPES sobrepujava a necessidade dos programas profissionais. Intitulado “A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento”, esse documento foi motivado pela observação de que as avaliações realizadas pela CAPES até então haviam identificado distorções

significativas na forma como a pós-graduação era caracterizada e operada. Apesar de muitos programas de pós-graduação serem rotulados como acadêmicos, na prática, eles apresentavam uma orientação claramente profissionalizante. Além disso, destacava que muitos estudantes ingressavam nesses cursos com expectativas de se qualificarem para segmentos do mercado de trabalho em que a produção de dissertações e teses acadêmicas não era necessária ou relevante para suas carreiras profissionais. A CAPES considerava, portanto, essencial desenvolver e ajustar o sistema de avaliação para melhor refletir e apoiar as características e necessidades da pós-graduação profissionalizante (CAPES, 2001)⁶¹.

Os argumentos vinham de diferentes áreas, advogando pela coexistência de ambas as modalidades (acadêmica e profissional). Fernando Spangnolo, professor da Universidade Católica de Brasília e coordenador de Estudos e Divulgação Científica da CAPES, destacou que a modalidade acadêmica, então consolidada no país, trouxe relevantes contribuições (CAPES, 1997). Por um lado, contribuiu para consolidar a pós-graduação brasileira, formando profissionais para o magistério superior, bem como corpo qualificado de pesquisadores. Embora enrijecido e longo, o modelo cumpriu com o objetivo de suprir lacunas eventuais da graduação, além de proporcionar formação de uma espécie de “pequeno doutorado” aos egressos, deixando-os aptos ao magistério superior ou ao doutoramento. Mas as demandas da década de 1990 urgiam nova configuração de pós-graduação, inclusive já em curso em determinadas áreas (CAPES, 1997).

Os documentos supracitados, elaborados no âmbito da CAPES, foram fundamentais para a implantação dos mestrados profissionais. Seus conteúdos encetaram a ampliação do debate acerca do tema, conferindo maior visibilidade às diferentes funções da pós-graduação *stricto sensu*. À medida em que identificaram e publicizaram elementos característicos de programas com perfil profissional, em funcionamento, definiram os principais critérios para a criação de curso aspirantes àquela nova modalidade.

⁶¹ CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento. Brasília, 2001.

Todavia, como se pode observar, resistências se faziam presentes nas pautas das comunidades epistêmicas, vez que a criação dessa nova modalidade sugeria competir com o modelo acadêmico, usurpando a qualidade e o mérito de formação já consolidados nas universidades.

4.3 PRINCIPAIS CRÍTICAS AO MODELO DE MESTRADO PROFISSIONAL

O debate em torno da flexibilização dos modelos de pós-graduação se construiu (e ainda se constrói) em torno das divergências conceituais e das críticas à rigidez do modelo acadêmico tradicional, conforme expressas em diferentes documentos oficiais, manifestações da comunidade científica e ações normativas da CAPES.

Abílio Afonso Baeta Neves, ex-presidente da CAPES (1995-2002), num depoimento ao InfoCAPES (CAPES, 2002), alega a importância de reconhecer a pós-graduação *stricto sensu* como um caminho também para a formação profissional não acadêmica, o que foi feito pela CAPES em 1995 por meio da Portaria n.º 47/1995.

Nesse contexto, indicava a necessidade de diferenciar a abordagem para a pós-graduação profissional daquela adotada para a pós-graduação acadêmica. No entanto, passados dois anos, a resposta do sistema educacional foi limitada, com poucas propostas de novos programas de mestrado profissional sendo apresentadas, indicando uma falta de adaptação ou resposta às diretrizes estabelecidas pela CAPES para expandir e diversificar a pós-graduação no Brasil (CAPES, 2002, p. 8).

Por outro lado, intensificaram-se os debates em diversas instâncias da comunidade acadêmica, incluindo associações científicas e fóruns universitários. Nesse contexto, o Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) teve papel de destaque, consolidando sua posição crítica em que reforçava a necessidade de reorganização e valorização da pós-graduação *lato sensu* como via adequada para a formação profissional no âmbito nacional. Em contrapartida, posicionava-se contra a criação dos mestrados profissionais. Os argumentos sustentados baseavam-se na percepção de que tal iniciativa implicaria um “efeito perverso” (CAPES, 1996, p. 21), especialmente pela possibilidade de que os egressos

desses cursos disputassem posições na carreira docente do ensino superior, o que, segundo o documento, comprometeria os critérios tradicionalmente exigidos para o ingresso e ascensão nessa carreira.

A ANPED, por sua vez, pronunciava-se ardorosamente contra os cursos profissionalizantes, gerando o documento denominado “O mestrado profissionalizante em educação: a retomada do debate” (Bouffleur, 2003)⁶² cuja área de Educação assumia a necessidade de fortalecer os programas acadêmicos e fomento aos cursos de especialização com a devida qualidade.

O professor da USP, Antônio Joaquim Severino, em artigo intitulado “O Mestrado Profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação (2006), considerava que a política de flexibilização deveria ocorrer no “âmbito de uma revisão da pedagogia da pesquisa”, resguardando a iniciação científica efetiva e prevenindo distorções por parte de instituições sem clareza de projeto acadêmico, como no caso de instituições privadas.

De modo geral, os argumentos contrários ao mestrado profissional baseavam-se em projeções especulativas sobre seus possíveis efeitos no sistema de pós-graduação. Em contrapartida, a CAPES e os defensores da nova modalidade apresentaram contra-argumentações fundamentadas, conforme sistematizado no quadro 5 a seguir:

⁶² BOUFLEUER, J. P. O mestrado profissionalizante em educação: a retomada do debate. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

Quadro 5 - Críticas acadêmicas ao Mestrado Profissional e contra-argumentações da CAPES

Críticas Recorrentes	Resposta Institucional da CAPES
1. Suposta inferioridade acadêmica: Risco de serem considerados uma pós-graduação de “segunda categoria”	Ambas as modalidades (acadêmica e profissional) seguem a mesma legislação e devem atender aos mesmos padrões de qualidade. O desafio da CAPES é garantir que todos os programas mantenham equivalência de excelência, com avaliação por consultores qualificados.
2. Possível desvio de recursos públicos: Temor de que o crescimento dos mestrados profissionais reduza os investimentos nos programas acadêmicos.	A CAPES argumenta que as demandas da sociedade exigem a ampliação da formação em ambos os segmentos. Além disso, os mestrados profissionais tendem a atrair fontes alternativas de financiamento, inclusive do setor produtivo, contribuindo com a sustentabilidade do sistema como um todo.
3. Risco à carreira docente universitária: Preocupação de que os títulos de mestrado profissional sejam utilizados para ingresso ou ascensão na docência superior.	A definição de exigências para concursos docentes cabe à autonomia universitária. Cada instituição poderá aceitar ou não o título de mestrado profissional, conforme sua vocação institucional e área de atuação. A CAPES não interfere nesse processo, respeitando o referido princípio.
4. Inadequação do perfil do egresso para o ensino superior: Defesa de que apenas pesquisadores acadêmicos estariam aptos à docência.	A CAPES contrapõe com exemplos práticos: em muitas áreas (como Direito, Engenharia, Medicina), profissionais altamente experientes podem contribuir de modo relevante para a formação prática dos alunos, especialmente em instituições com perfil voltado ao ensino profissional.
5. Uniformização excessiva da carreira docente: Crítica à exigência universal do doutorado acadêmico como requisito.	A CAPES defende maior pluralidade no perfil docente, conforme as necessidades formativas. Em disciplinas de natureza prática ou profissional, o título de mestrado profissional pode ser mais coerente do que o doutorado acadêmico. Isso amplia a pertinência entre formação e atuação docente, especialmente fora das universidades.
6. Fragilidade das instituições isoladas de ensino superior: Limitações estruturais para desenvolver pesquisa.	Para essas instituições, voltadas ao ensino profissionalizante, os egressos dos mestrados profissionais são mais adequados e eficientes que doutores acadêmicos com foco exclusivo em pesquisa. A inserção desses profissionais favorece a qualidade sem impor um modelo alheio à realidade institucional.

Fonte: elaborado pela autora (2025), a partir do documento anexo à ata da 65ª reunião do Conselho Técnico-Científico da CAPES, realizada nos dias 4 e 5 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002, p. 54-55).

Uma breve análise dos temas que permeiam as críticas dirigidas aos mestrados profissionais e das respostas formuladas pela CAPES revela não apenas uma controvérsia sobre a função da pós-graduação, mas expõe disputas mais profundas quanto à definição de excelência acadêmica e à legitimidade de distintos modelos de produção do conhecimento. Trata-se, sobretudo, de um confronto entre o paradigma tradicional da pós-graduação *stricto sensu*, ancorado na pesquisa básica e na formação de pesquisadores, e uma proposta que reivindica a validação de saberes aplicados, voltados à resolução de problemas concretos em contextos profissionais.

Observa-se, em mesma medida, um deslocamento do discurso da política de pós-graduação do campo puramente acadêmico para uma outra lógica que busca articular a formação avançada e a intervenção prática. A partir dessa premissa, pode-se concluir que a emergência dos mestrados profissionais tensionou a fronteira entre ciência e utilidade, reconfigurando as expectativas quanto à função social da pós-graduação e desafiando as estruturas avaliativas historicamente consolidadas.

Não se pode deixar passar ao largo que esse deslocamento de discurso é fundamentado dentro de uma lógica de reformulação mais ampla do campo educacional, marcado pela racionalidade gerencial. Exemplo expressivo desse movimento é a postura da CAPES ao afirmar a equivalência formal dos critérios de qualidade aplicados tanto aos cursos acadêmicos quanto aos profissionais, ao mesmo tempo em que transfere aos programas a responsabilidade por buscar fontes alternativas de financiamento, sobretudo junto ao setor produtivo. Assim, evidencia-se uma tentativa de redistribuição das obrigações do Estado, promovendo uma lógica de autogerenciamento institucional e estreitamento das relações entre formação pós-graduada e demandas de mercado, revestida pelo discurso de flexibilização da pós-graduação e autonomia universitária.

4.4 AS NORMATIVAS PARA O MESTRADO PROFISSIONAL

O cenário de reconfiguração discursiva e institucional da pós-graduação foi igualmente perpassado por dispositivos normativos que buscaram expressar tais transformações no campo da formação *stricto sensu*. Nesse sentido, ainda que a

regulamentação dos mestrados profissionais, a partir de 1995, possa, à primeira vista, parecer abrupta ou, nos termos de Gazolla (1996), "imposta" à comunidade acadêmica, a análise do percurso histórico delineado anteriormente revela que a sua institucionalização resultou de articulações progressivas e de condicionantes político-educacionais que foram sendo incorporados às diretrizes da CAPES ao longo de sucessivos debates e instâncias. Era consenso que existiam modelos diversificados que se prestavam a diferentes funções formativas e institucionais, tendo o texto normativo apenas formalizado uma prática em curso.

a) Portaria de n.º 47/1995: critérios para criação dos cursos de formação profissional

Emitida pela CAPES em 17 de outubro de 1995, a Portaria de n.º 47 foi a primeira norma a versar sobre a criação dos mestrados profissionais e delegou à própria Coordenação de Aperfeiçoamento as funções de recomendar, acompanhar e avaliar curso dessa natureza, primando pelos requisitos de qualidade consolidados no sistema nacional de pós-graduação (CAPES, 1995c)⁶³.

A referida portaria chancelou as orientações contidas no documento “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação”, reiterando as condições para implantação dos cursos profissionalizantes, dentre os quais:

- apresentar condições propícias, consistes e de longo alcance para o oferecimento de curso;
- ser instituição com tradição na pós-graduação, avaliada com conceito A ou B pela CAPES, ou, ainda, com alta qualificação, conforme parecer do Grupo Técnico Consultivo;
- possuir atividades de extensão, excelência em pesquisa e parceria com o setor produtivo;
- admitir, na composição do corpo docente, doutores ou parcela restrita, devidamente justificada, de profissionais com qualificação “inquestionável” em suas áreas de atuação;

⁶³ Assinada pelo presidente da instituição, Abílio Afonso Baeta Neves.

- garantir que os professores doutores tenham “alto nível” de produção intelectual;
- admitir a função de coorientadores para os profissionais de alta qualificação;
- implementar condições de trabalho e carga horária parcial aos profissionais de alta qualificação, conforme necessidade do curso;
- estruturar o currículo de forma clara, consistente e vinculada à área de formação;
- assegurar a titulação no tempo mínimo de um ano;
- articular, de forma diferenciada e flexível, o ensino à aplicação prática do conhecimento;
- flexibilizar o trabalho final, admitindo variedade de produtos correlatos à proposta do curso;
- propiciar aos estudantes, na apresentação do trabalho final, domínio e capacidade de expressão sobre o objeto de estudo;
- submeter-se à avaliação anual da CAPES;
- ter a produção técnico-profissional valorizada no âmbito da avaliação do curso;
- assumir diferentes formas de fomento como prática de autofinanciamento, podendo ocorrer financiamento por parte da CAPES.

Uma incipiente diferenciação entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissionalizante começou a ser projetada, com destaque para a proposição de vínculo entre universidade e empresa, demarcando, assim, as primeiras pistas sobre a identidade da nova modalidade: a vocação curricular e de produção do conhecimento aplicados às áreas de atuação, bem como o autofinanciamento. Contudo, sem muita clareza, a polêmica “novidade” foi objetivada somente três anos depois, com a publicação da Portaria de n.º 80/1998.

b) Portaria de n.º 80/1998: o reconhecimento dos mestrados profissionalizantes

A Portaria de n.º 80, emitida pela CAPES em 16 de dezembro de 1998, revogou a anterior, de n.º 47/1995, e formalizou o reconhecimento dos cursos de formação profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 1998)⁶⁴.

Perfilada aos documentos de base redigidos pela Comissão de Flexibilização, a Portaria teceu, como considerações cruciais à nova modalidade, a formação de profissionais pós-graduados para o aprofundamento de novos processos e técnicas, diferentes dos egressos de mestrado acadêmico; o caráter de terminalidade, conforme a especificidade do curso, esquecido desde o Parecer Sucupira, de 1965; a permanência dos padrões de qualidade já consolidados para o nível de ensino; e a evidente chancela do Conselho Superior da CAPES.

Em seus sete Artigos, a Portaria apresentou considerável distinção em relação à Portaria anterior, clarificando expressões genéricas e definindo, de maneira contundente, o qualitativo “profissionalizante” à nova modalidade. Com efeito, o reconhecimento dos mestrados profissionalizantes consubstanciou a almejada flexibilização da pós-graduação brasileira, perseguida pela CAPES ao longo da década.

Na normativa anterior, os cursos profissionalizantes poderiam ser propostos por instituições devidamente avaliadas pela CAPES, com os conceitos A ou B; admitindo-se análise de propostas advindas daquelas sem tradição em pós-graduação, porém consideradas “altamente qualificadas” (CAPES, 1995c). A Portaria de n.º 80/1998 atualizou as condições de oferecimento cuja condição seria possuir curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* ou, ainda, instituições que realizassem “pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim (...) com expertise científica, tecnológica e/ou artística, conforme Artigo 3º” (CAPES, 1998).

Outra alteração correspondeu à admissão do regime de dedicação parcial, não mais o restringindo aos profissionais de alta qualificação. Além disso, a função de coorientação do trabalho final, antes permitida a esse profissional, foi suprimida na nova Portaria.

⁶⁴ Esta Portaria também foi assinada pelo presidente da instituição, Abílio Afonso Baeta Neves.

Conquanto a vocação para o autofinanciamento tenha permanecido inalterada, a possibilidade de fomento da CAPES, como antes prevista, deixou de ser explicitada. A frequência de avaliação dos cursos passou a ser periódica, homóloga ao cronograma e critérios do sistema de avaliação dos programas de pós-graduação aplicados ao modelo tradicional. Por fim, explicitou a possibilidade de reenquadramento dos cursos de mestrado tradicional ao modelo profissionalizante, mediante a reformulação do projeto ou comprovação do perfil de formação profissional.

Quanto à organização curricular, antes clara e consistente, agregaram-se as condições de ser, também, flexível e diferenciada, de forma a proporcionar domínio de técnicas e de processos articulados e aplicáveis ao campo de atuação profissional. bem como cumprir com o tempo mínimo de um ano para a formação, conforme Inciso a do Artigo 2º da Portaria de nº 80/1998.

Além disso, a referida Portaria definiu as regras de aplicabilidade aos cursos com vocação profissional. Isso significou não somente reafirmar a identidade dos mestrados profissionalizantes, mas também imputou os meios pelos quais estes deveriam se sustentar no cenário da pós-graduação nacional, vinculando condições às instituições proponentes quanto à organização curricular, composição do corpo docente, a duração dos cursos, o financiamento, o formato de trabalho final e a frequência de avaliação pela CAPES.

A promulgação dessa Portaria foi eficaz para garantir tanto a flexibilização quanto a expansão da pós-graduação, atendendo aos interesses de aligeiramento da formação (Severino, 2006). Essa alternativa de formação parece recuperar o Parecer Sucupira que indicava o objetivo final da formação para ambas as modalidades: qualificada para mercado de trabalho e de pesquisador para a vida acadêmica. Em mesma medida desvela a limitação ou deficiência dos modelos acadêmicos em atender à primeira, justo por serem mais propedêuticos e voltados para a pesquisa, enquanto o segundo é mais propositivo e voltado para a prática profissional das áreas de formação. Esse ponto de vista é contraposto, segundo o autor, pelo próprio documento do MEC, em 2002, quando elenca elementos constatados nas avaliações dos programas até aquela data. Muitos programas de pós-graduação possuem a

natureza de formação aplicada à prática da área de formação ou ainda são ambivalentes, tentando abarcar ambas as vertentes.

Nessas novas configurações os mestrados profissionais passaram a ser, então,

[...] uma modalidade de formação que, a partir de uma visão horizontal/vertical do conhecimento consolidado em campo, busca enfrentar o problema da atuação na busca de soluções. O objetivo da modalidade é um direcionamento para encontrar respostas às perguntas propostas pela área profissional ou identificadas pelas instituições de pesquisa como necessárias de serem investigadas e solucionadas (Tavares; Mari; Bianchetti, 2021, p. 6).

Foi, portanto, por meio da Portaria de nº 80/1998 que o mestrado profissional, em tese, agregaria o status da pós-graduação *stricto sensu* dirigido, no entanto, à formação profissional, em serviço. Todavia, até o ano de 2005, não havia explicitação normativa que diferenciasse o mestrado acadêmico e o mestrado profissional. Algumas distinções tênues poderiam ser demarcadas, conforme procedeu Paolo Nocella (2005), destacando cinco aspectos:

- conteúdos mais práticos e específicos;
- quadro docente composto por doutores;
- trabalho final de conclusão de curso;
- vocação ao autofinanciamento; e,
- avaliação e credenciamento pela CAPES, com atribuição das mesmas notas utilizadas no mestrado acadêmico.

O aspecto do autofinanciamento foi fruto de consulta ao Conselho Nacional de Educação, em 2003, que emitiu o Parecer de nº 081, de 07 de abril daquele ano, abordando a regularidade da cobrança de taxas em cursos de mestrado profissionalizante ofertados por instituições públicas, trazendo esclarecimentos e orientações legais a partir de dispositivos constitucionais e normativos.

Ele reitera que, conforme a Constituição Federal de 1988 (Art. 206º), o ensino de pós-graduação *stricto sensu* em instituições públicas deve ser gratuito, independentemente de sua modalidade, sublinhando que os mestrados profissionalizantes compartilham características essenciais dos mestrados

acadêmicos, como oferta regular e concessão de grau acadêmico, devendo, portanto, ser considerados como atividades de ensino regular, o que impede a cobrança de taxas.

Embora a Portaria CAPES de nº 080/98 mencione a vocação dos cursos profissionalizantes para autofinanciamento, isso é entendido como a possibilidade de convênios com entidades públicas ou privadas interessadas no apoio às atividades do curso, o Parecer deixou claro que tal financiamento não deveria comprometer a imparcialidade do processo de seleção, que deveria ser aberto a todos e baseado exclusivamente no mérito. Exceções poderiam ser feitas para cursos fechados, direcionados a interesses específicos de instituições convenientes, mas sem prejuízo às atividades regulares do programa. Em suma, o Parecer reforçou o compromisso com a gratuidade dos cursos de mestrado em instituições públicas, mantendo a integridade acadêmica e regulatória dos programas.

Nesse ínterim, Resoluções e Pareceres foram elaborados para dar contornos mais claros ao funcionamento e aos objetivos do mestrado profissional, buscando clara distinção entre a modalidade acadêmica. O Conselho de Ensino Superior, por exemplo, criou a Resolução de nº 03//1999 para regular os cursos de pós-graduação de especialização e, assim, distingui-los do profissionalizante. O Parecer do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Superior de nº 079 de 2022 igualava o reconhecimento e os direitos entre os títulos de mestrado acadêmico e profissional. O documento informativo de nº 2, de setembro de 1999, do Conselho Técnico Científico, reafirma as distinções e as igualdades criteriosas e científicas entre ambas as modalidades. Mas foi somente por meio da Portaria Normativa de nº 07 de 2009 (Brasil, 2009) que a CAPES explicitou de forma clara os fins dos mestrados profissionais, como podemos ver a seguir.

c) A Portaria de n.º 07 de 22 de junho de 2009

A Portaria de n.º 07 de 28 de dezembro de 2009 define o mestrado profissional como parte da pós-graduação *stricto sensu*, tendo como fim a formação para aplicabilidade prática, conforme se vê no seu Art. 3º, transcrito abaixo:

Art. 3º. O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos.

III – a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (Brasil, 2009).

A normativa ainda recomenda a utilização de critérios pertinentes a peculiaridades dos cursos que ela disciplina, destacando que a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados deverá ser especialmente valorizada, como já acontecia em alguns cursos que a própria CAPES avaliava.

Contundente, essa Portaria apresenta as necessidades de se implementar a criação de mestrados, considerando a necessidade de: estimular a formação de mestres profissionais para temas do interesse público; identificar potencialidades de atuação local, regional ou internacional; atender com profissionais altamente qualificados às áreas ligadas ao mundo do trabalho; capacitar pesquisadores destinados ao aumento do potencial interno de geração e difusão de conhecimento científico no setor produtivo de bens e serviços (Brasil, 2009).

A normativa, portanto, clarificou os objetivos e as normas para credenciamento e avaliação dos MP, consolidando-os como modalidade *stricto sensu* e conferindo os mesmos direitos e desdobramentos concedidos aos detentores do MA. Reafirmou a vertente de formação voltada para o exercício profissional, perfilando-se ao perfil do aluno, valorização das experiências e articulação entre os conhecimentos técnico-científicos e as metodologias aplicadas ao campo de atuação; além do desenvolvimento e defesa de um “produto final” com múltiplos formatos como registro do exercício reflexivo-analítico de um problema da prática e sua possível solução – Artigos 5º e 7º (Brasil, 2009).

Apesar de vários educadores e comunidades científicas se posicionarem contra a criação dos mestrados profissionais e sobre a falta de fomento à pesquisa desse formato de mestrado, a partir de 2001, a área de Educação teria seus primeiros MP com os cursos de Ensino das Ciências e da Matemática. Contudo, diante das divergências quanto ao afastamento desses cursos do escopo tradicional da área, a CAPES criou a área de 'Ensino de Ciências e Matemática', para a qual os programas de caráter multidisciplinar passaram a ser progressivamente realocados (Ramos; Silva, 2014)⁶⁵.

As críticas acirravam os possíveis impactos negativos dos MP, sobretudo com o receio de enfraquecimento dos programas acadêmicos, mas a modalidade foi se firmando como um viés forte de formação no seio dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país. Vários fatores foram contributivos, como: a) a expansão dos MP ligados às áreas de ensino e de educação que, em 2011, somavam mais de 70 cursos; b) a acentuada discussão sobre a validade e rigor firmados pela Comissão FORPRED ao longo dos anos; c) o fomento pela própria CAPES aos MP, afirmando-os como política de formação continuada para professores da Educação Básica por meio do PROEB⁶⁶ (Brasil, 2011).

Especificamente quanto ao PROEB, seus objetivos coadunavam na melhoria da Educação Básica na medida em que:

- Promove a formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas da Educação Básica Brasileira;
- Institui uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais promovidos por instituições de ensino superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores
- Valoriza as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados, para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejam a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos;

⁶⁵ A Área de Ensino integra atualmente a Grande Área Multidisciplinar. Foi constituída pela Portaria CAPES de nº 83/2011. Segundo dados da própria área, ela foi nucleada na antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, da qual guarda as “referências e experiência de organização e avaliação de Programas de Pós-Graduação (PPG), justificando-se a sua criação dos pontos de vista epistemológico, educacional e social” (CAPES, 2016, p. 2).

⁶⁶ Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica regulamentado pela Portaria de nº 209, de 21 de outubro de 2011.

- Cria uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade (CAPES, 2024)⁶⁷.

Isso posto, percebe-se que o PROEB constitui uma estratégia relevante da política nacional de formação continuada, ao reconhecer nos mestrados profissionais uma via qualificada e contextualizada para a valorização do magistério da Educação Básica. Suas finalidades demonstram um duplo compromisso: de um lado, com a qualificação acadêmico-profissional dos professores em exercício nas redes públicas; de outro, com a interiorização e a democratização do acesso à pós-graduação, por meio da constituição de redes institucionais coordenadas por universidades públicas de reconhecida expertise na formação docente.

A identidade do mestrado profissional, especialmente na área de Educação, começou, portanto, a ser construída, a partir das inúmeras questões divergentes que se apresentaram sobre o reconhecimento dessa modalidade *stricto sensu*, ganhando concretude com as conquistas reflexivo-analíticas acerca de sua natureza, bem como a aprovação e o início dos primeiros cursos no país. Logo, afirma-se que a identidade do MP na área da educação é a formação do profissional-educador-pesquisador (FORPRED, 2013).

Todavia, a Portaria de nº 07/2009 foi revogada pela Portaria de nº 17, de 28 de dezembro de 2009, cujo texto incorporou praticamente todo o dispositivo da anterior, deixando em suspenso a compatibilidade de titulação entre mestrados acadêmicos e profissionais. Nela, a submissão de novos cursos deveria ser apenas por meio de editais de chamamento públicos da CAPES, omitindo, portanto, pontos-chaves anteriormente apresentados.

A nova Portaria reiterou a

[...] ênfase nos princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional (Parágrafo Único, Art. 5º, Portaria Normativa do MEC Nº 17, de 28/12/2009).

⁶⁷ Programa de Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica. <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>>

Esse conjunto regulatório acimentou os mestrados profissionais no conjunto de cursos *stricto sensu*, fazendo alavancar a proposição e concomitante aprovação de novos cursos pela CAPES, inclusive do doutorado profissional.

d) Portaria de nº 131, de 28 de junho de 2017: a criação do doutorado profissional

A criação de doutorados profissionais foi feita oficialmente pelo presidente da CAPES, em 28 de junho de 2017, por meio da Portaria de nº 131 que consolidou os programas de pós-graduação na modalidade profissional, justo pela regulamentação do doutorado profissional (Art. 1º). A normativa considerou a

(...) relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional (Brasil, 2017)⁶⁸.

Por meio de Regimento próprio, seria prevista a criação de novos cursos e de avaliação sistemática em ficha própria, bem como de orientações realizadas pelos documentos das áreas, sendo que, assim como já acontecia, as novas propostas deveriam ser apresentadas à CAPES em calendário próprio.

A Portaria apresenta uma série de disposições importantes que reafirmam o compromisso CAPES com o fortalecimento da formação profissional avançada no Brasil, como fazia desde 1998 quando regulamentou o mestrado profissional. Mediante a criação do doutorado profissional, reforçou sua contribuição tanto para a qualificação de recursos humanos quanto para o estreitamento das relações entre a academia e os setores público e privado.

Ao enfatizar no texto a necessidade de integrar instituições de ensino e pesquisa com diferentes setores públicos e privados, deixa clara a integração necessária entre a produção acadêmica e as demandas do mercado de trabalho, promovendo maior aplicabilidade dos conhecimentos gerados na pós-graduação.

⁶⁸ <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf>

Além disso, mediante a definição de procedimentos específicos para submissão, acompanhamento e avaliação de cursos de pós-graduação profissional garante maior clareza e transparência nas exigências institucionais.

Por sua vez, ao estabelecer critérios específicos por meio dos Documentos de Área e das fichas de avaliação correspondentes, a normatização própria dos mestrados e doutorados profissionais assegurou que esses programas fossem analisados com base em parâmetros condizentes com suas finalidades e características, preservando o rigor do processo avaliativo já consolidado. Ademais, ao conferir validade nacional aos títulos de mestre e doutor conferidos por esses cursos, evitou-se o retorno a disputas anteriores, como as que marcaram os debates da década de 1990, consolidando o reconhecimento institucional dessa modalidade de formação.

e) Resolução de nº 7, de 11 de dezembro de 2017

Uma vez que a Portaria de nº 131/2017 revogou as Portarias anteriores, deixou uma lacuna sobre os objetivos e o funcionamento dessa modalidade de ensino pós-graduado, inclusive do recém-admitido doutorado profissional. A Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação, de nº 7, de 11 de dezembro de 2017, tratou de regulamentar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* de forma mais transparente e objetiva.

O Capítulo I estabelece as disposições gerais para os programas institucionais de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, regulando os cursos de mestrado e doutorado dentro do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Esses cursos são avaliados pela CAPES, deliberados pela Câmara de Educação Superior do CNE e homologados pelo Ministro da Educação, garantindo seu reconhecimento formal. Trata-se de cursos “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”, conforme o Artigo 1º.

Também regulamenta a possibilidade de ofertar mestrados e doutorados na modalidade de Educação a Distância (EaD), com atividades presenciais realizadas em polos ou ambientes profissionais, desde que em conformidade com as normas

vigentes. A CAPES, mantendo sua função precípua, fica encarregada de estabelecer os procedimentos avaliativos tanto para cursos presenciais quanto a distância, assegurando a qualidade e a relevância das formações, sendo reforçada a necessidade de critérios públicos e transparentes para a avaliação, como calendários e notas mínimas.

Os cursos que não atingirem as notas mínimas poderão ser desativados, com orientações claras sobre a suspensão de novas matrículas e a continuidade de diplomas válidos para alunos já matriculados, protegendo os direitos dos estudantes e garantindo a manutenção de padrões de qualidade. Reiterou que somente após a homologação do Ministro da Educação as instituições poderão iniciar as atividades dos cursos, garantindo a validade nacional dos diplomas emitidos.

Por fim, observa-se que a Resolução de nº 7/2017 apresentou algumas novidades significativas no funcionamento de cursos de pós-graduação, refletindo avanços em termos de flexibilidade, internacionalização e alinhamento com as demandas em discussão. O Artigo 9º, por exemplo, regula a possibilidade de os cursos de pós-graduação *stricto sensu* serem oferecidos em formatos associativos ou interinstitucionais, permitindo colaborações entre diferentes instituições nacionais ou internacionais. Essas associações devem ser justificadas pelas instituições interessadas, destacando os benefícios em termos de qualidade e fortalecimento do programa, como a agregação de competências e conhecimentos. É permitido que egressos desses cursos recebam diplomas emitidos por uma ou mais das instituições participantes, promovendo maior flexibilidade e reconhecimento internacional. A CAPES será responsável por normatizar os procedimentos de múltipla diplomação, assegurando a padronização e a validade das certificações emitidas.

Outro ponto de destaque é a autorização para conceder, em casos excepcionais, o título de doutor mediante defesa direta de tese em cursos regulares de doutorado, oferecendo flexibilidade no percurso acadêmico para candidatos com produções significativas. Além disso, a resolução reafirma a validade nacional dos diplomas emitidos por instituições regulares e credenciadas, garantindo segurança jurídica aos egressos. Também inova ao permitir o uso de línguas estrangeiras nas atividades acadêmicas, promovendo maior alinhamento com padrões internacionais. Essas alterações demonstram um esforço em modernizar o sistema de pós-

graduação brasileiro, tornando-o mais competitivo e conectado às demandas globais e locais.

f) Portaria de nº 60, de 20 de março de 2019

Essa normativa dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, regulamentando-os, no âmbito da CAPES. Inicialmente, explicita, em seu Artigo 2º, os objetivos dos programas profissionais:

- I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- IV – atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;
- V – formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação (Brasil, 2019).

A Portaria estabeleceu que os novos programas profissionais estariam submetidos às mesmas regras e normas, bem como a processo rigoroso de avaliação da CAPES que os demais cursos (Art. 3º), tendo seus diplomas reconhecidos pelas instâncias competentes (Art. 4º). Explicitou as diretrizes para a submissão de propostas de novos cursos de mestrado e doutorado profissionais, detalhando as condições e os critérios necessários para sua aprovação, devendo as propostas serem elaboradas conforme as orientações da Diretoria de Avaliação (DAV) dentro do calendário oficial (Art. 5º). Além disso, a normativa permite a criação de cursos com duração temporária, desde que atendam a situações específicas e sejam devidamente justificadas (Brasil. 2019).

Importante frisar que a normativa ressalta a necessidade de caráter inovador dos cursos em atender às demandas sociais, demonstrando alinhamento com os objetivos do programa de pós-graduação *stricto sensu*. As propostas precisariam incluir justificativas claras para sua criação, diferenciando-se dos cursos acadêmicos, além de destacar os impactos esperados em termos de inovação e transformação nas escalas local, regional, nacional e internacional. Aspectos como sustentabilidade do curso, parcerias estratégicas, perfil do egresso, público-alvo e alinhamento com o planejamento institucional também são exigências fundamentais.

A avaliação das propostas será focada, exclusivamente, no mérito técnico e acadêmico, sem garantia de financiamento pela CAPES, mesmo em caso de aprovação, conforme o Artigo 8º (Brasil, 2019). As orientações específicas para elaboração das propostas serão detalhadas em documentos orientadores por área de avaliação, assegurando que os cursos novos estejam em consonância com as exigências e diretrizes da CAPES para a pós-graduação *stricto sensu*.

O Capítulo III da Portaria, específico sobre a composição do corpo docente, define critérios para composição e qualificação dos professores que integram esses cursos, conforme se vê nos Parágrafos abaixo:

§1º O conjunto do corpo docente da proposta poderá incluir professores com experiência profissional acadêmica e não acadêmica, técnica, científica, de inovação e de orientação ou supervisão na área proposta.

§2º O número mínimo de docentes permanentes e sua proporção em relação às demais categorias de docentes vinculados ao programa serão definidos [sic] pelos documentos orientadores de cada Área de Avaliação.

§3º Em conformidade com o previsto nos documentos orientadores de cada área de avaliação, poderão ser incluídos no corpo docente da proposta profissionais sem o título de mestre ou doutor, desde que denotem experiência reconhecida em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação no segmento de atuação do programa proposto (Brasil, 2019).

Observa-se a presença de docentes permanentes, mas também permite outras categorias, com ou sem experiência acadêmica, que tenham expertise técnica, científica e em inovação no campo de atuação, alinhada às demandas específicas do programa. Os documentos orientadores de cada área de avaliação determinarão o

número mínimo de docentes permanentes e sua proporção em relação às demais categorias.

Uma inovação importante é a possibilidade de incluir profissionais sem o título de mestre ou doutor, desde que possuam experiência significativa e reconhecida em pesquisa aplicada, desenvolvimento e inovação, limitando sua participação a até 30% do corpo docente. Essa flexibilidade visa atender às características práticas dos programas profissionais, garantindo uma abordagem mais aplicada e próxima das exigências do mercado. Por fim, a normativa assegura que a carga horária dos docentes e suas condições de trabalho sejam adequadas às exigências do curso, permitindo também o regime de dedicação parcial, ampliando a diversidade e a funcionalidade do corpo docente, conforme Parágrafo 4º, do Artigo 10 (Brasil, 2019).

Mais uma vez, sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em programas de pós-graduação profissionais, tratado no Capítulo IV, o Artigo 11 da Portaria enfatizou a necessária conexão com as demandas sociais e o alinhamento aos objetivos do programa. Reforçou que os trabalhos devam ser desenvolvidos com base no método científico e no estado mais atualizado do conhecimento, respeitando os princípios éticos, com forma de garantir que os TCCs contribuam de forma prática e significativa para a sociedade, refletindo a natureza aplicada e profissional desses programas, conforme Artigo 12 (Brasil, 2019).

Todavia, a Portaria deixou em aberto que os formatos dos TCC seriam definidos pelo regulamento de cada programa e detalhados nos documentos orientadores das áreas de avaliação, permitindo a adoção de modelos inovadores. Esses trabalhos deveriam demonstrar relevância, aplicabilidade e inovação, atendendo às necessidades específicas do segmento em que os egressos atuarão.

Tratou-se de mais um documento normativo que reflete um esforço sistemático da CAPES para estruturar e regulamentar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, com foco em atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais do Brasil. Ele estabelece diretrizes claras para a submissão, avaliação e reconhecimento de cursos de mestrado e doutorado profissionais, promovendo uma formação avançada orientada à inovação, à transferência de conhecimento e ao desenvolvimento de soluções aplicadas aos diversos setores. Essa abordagem destaca a importância de integrar a academia com o setor produtivo

e público, impulsionando a competitividade e a produtividade nacional, algo presente desde o Parecer Sucupira em 1965, e retirado sistematicamente ao longo da década de 1990.

Um aspecto relevante do documento é o incentivo à criação de cursos inovadores, que devem demonstrar alinhamento com as demandas da sociedade e apresentar estratégias para garantir sua sustentabilidade, incluindo parcerias nacionais e internacionais. Além disso, a normativa flexibiliza os requisitos para composição do corpo docente, permitindo a inclusão de profissionais sem título de mestre ou doutor, desde que possuam experiência prática e comprovada em áreas de pesquisa aplicada e inovação. Essa flexibilidade busca atender às especificidades dos cursos profissionais, promovendo uma conexão direta entre o conhecimento teórico e as práticas do mercado.

Por fim, o documento reforça a necessidade de que os trabalhos de conclusão desses cursos sejam relevantes e aplicáveis, utilizando-se do método científico e do conhecimento de ponta para atender às demandas da sociedade de forma ética e inovadora. A avaliação contínua pela CAPES, por meio de comissões especializadas, assegura a qualidade e a adequação dos cursos às diretrizes nacionais, contribuindo para o fortalecimento da pós-graduação profissional como um mecanismo estratégico para o desenvolvimento sustentável e a formação de profissionais altamente qualificados no Brasil.

A análise dos debates travados no âmbito da ANPAD, da CAPES e dos marcos normativos que respaldaram os mestrados profissionais evidencia que sua consolidação no sistema de pós-graduação brasileiro ocorreu de maneira gradual e marcada por controvérsias conceituais e institucionais. Tratou-se de um processo atravessado por tensões epistemológicas e disputas em torno dos critérios de cientificidade, qualidade e função social da pós-graduação *stricto sensu*. Tais resistências revelaram não apenas o apego a um modelo acadêmico tradicional, centrado na pesquisa básica e na produção teórica, mas também a dificuldade de reconhecer a legitimidade de uma formação voltada à intervenção qualificada nos contextos profissionais.

Complementarmente, as normativas descritas cumprem um duplo papel: por um lado, instituem formalmente os mestrados e doutorados profissionais como

modalidade legítima no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); por outro, reconfiguram os próprios parâmetros avaliativos e conceituais que sustentam a ideia de excelência acadêmica, ao incorporar dimensões como a aplicabilidade do conhecimento, a inovação e o impacto social.

A progressiva aceitação desses cursos por parte das universidades sinaliza uma ruptura dos paradigmas tradicionais da pós-graduação e expressa a resposta institucional a um novo arranjo entre universidade, Estado e mercado, em que a formação avançada passa a ser entendida também como vetor de desenvolvimento setorial e de profissionalização das práticas laborais em áreas estratégicas. Em síntese, observa-se um movimento de retomada de aspectos fundantes da pós-graduação brasileira, tal como instituída pelo Parecer CFE nº 977/65, especialmente no que se refere à definição de níveis formativos e à estruturação normativa do sistema. No entanto, esse retorno ocorre sob novas racionalidades, incorporando finalidades aplicadas e voltadas ao mundo do trabalho.

4.5 EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

O processo da política da pós-graduação brasileira, como visto acima, passou por sucessivas fases de institucionalização, expansão e flexibilização de modelo. Justamente nessa última fase observou-se uma inflexão significativa nas diretrizes da CAPES, com a incorporação da modalidade do mestrado profissional *stricto sensu* como alternativa formativa voltada para a interface entre saber acadêmico e prática profissional. Essa mudança reflete a busca por uma pós-graduação mais responsiva às demandas sociais, às necessidades dos sistemas educacionais e às exigências da modernização do setor público.

A tabela 1 apresenta um panorama quantitativo da evolução dos cursos de mestrado no Brasil entre 1999 e 2023, com destaque para a comparação entre os cursos acadêmicos e profissionais. A leitura desses dados pode favorecer a compreensão do ritmo de crescimento de cada modalidade, a adesão por áreas do conhecimento e os ciclos de expansão.

Tabela 1 - Número de cursos de mestrado acadêmicos e profissionais, por grande área do conhecimento, Brasil, 1996-2023

	1999	2003	2007	2011	2015	2019	2023
Total	1.397	1.785	2.373	3.076	3.882	4.489	5.643
Mestrado acadêmico	1.388	1.722	2.189	2.738	3.266	3.663	3.662
Mestrado profissional	18	111	184	338	616	826	815
Ciências Agrárias	167	197	260	336	406	439	419
Mestrado acadêmico	167	197	254	318	375	395	375
Mestrado profissional	-	1	6	18	31	44	44
Ciências Biológicas	139	168	192	259	302	312	307
Mestrado acadêmico	139	166	186	247	284	293	289
Mestrado profissional	-	6	6	12	18	19	18
Ciências da Saúde	311	348	396	492	605	694	705
Mestrado acadêmico	306	335	363	430	491	541	549
Mestrado profissional	5	20	33	62	114	153	156
Ciências Exatas e da Terra	172	198	246	275	309	336	349
Mestrado acadêmico	172	197	238	265	288	307	309
Mestrado profissional	1	7	8	10	21	29	40
Ciências Humanas	196	264	340	439	558	659	671
Mestrado acadêmico	196	260	334	424	493	558	563
Mestrado profissional	-	5	6	15	65	101	108
Ciências Sociais Aplicadas	132	207	311	384	511	620	629
Mestrado acadêmico	130	190	271	323	402	469	472
Mestrado profissional	6	29	40	61	109	151	157
Engenharias	157	204	270	345	400	444	433
Mestrado acadêmico	155	193	238	291	335	366	359
Mestrado profissional	3	21	32	54	65	78	74
Linguística Letras e Artes	76	101	134	174	197	229	227
Mestrado acadêmico	76	101	134	173	187	210	207
Mestrado profissional	-	1	-	1	10	19	20
Multidisciplinar	47	98	224	372	594	756	777
Mestrado acadêmico	47	83	171	267	411	524	539
Mestrado profissional	3	21	53	105	183	232	238

Fonte: Elaborada pela autora (2025), adaptado do CGEE e da Plataforma Sucupira - Capes/MEC (1999-2023)

Referente ao total de curso de mestrado, percebe-se que ocorreu um aumento substancial, passando de 1.397 cursos, em 1999, para 5.643, em 2023. Há o cenário em que os cursos de mestrado acadêmico continuam predominando em número absoluto, com crescimento expressivo: de 1.388, em 1999, para 3.662, em 2023. Os mestrados profissionais apresentam um crescimento relevante, partindo de apenas 18 cursos, em 1999, para 826, em 2019. Observa-se que, a partir de 2019, ocorreu leve estagnação no número de cursos de mestrado, o que pode estar associado a fatores como revisões nos critérios de avaliação da CAPES, restrições orçamentárias e o próprio contexto da pandemia de covid-19. O aumento entre 2003 e 2015 coincide com a intensificação das políticas de indução à flexibilização da pós-graduação implementadas pela CAPES.

Cabe uma ressalva: os números até o ano de 2019 são adaptados da fonte CGEE, enquanto aqueles referentes ao ano de 2023 foram coletados direto da Plataforma Sucupira. As fontes para a base de dados são diferentes, o que pode ser motivo para tal diferença.

O expressivo crescimento do número de cursos de mestrado no Brasil deve ser compreendido à luz de um conjunto de fatores interdependentes que envolvem a ampliação das políticas públicas para o ensino superior, a reconfiguração do papel da pós-graduação no desenvolvimento nacional e a expansão das universidades públicas e privadas em resposta a novas demandas sociais. Entre os principais determinantes, destaca-se o incentivo estatal à qualificação de recursos humanos altamente especializados, articulado aos objetivos das políticas de ciência, tecnologia e inovação que, desde os anos 2000, passaram a tratar a pós-graduação como um eixo estratégico para a inserção competitiva do país na economia global baseada no conhecimento.

Quando consideramos as Grandes Áreas de Conhecimento, observamos crescimento contínuo até 2019 em todas as áreas, tanto dos cursos acadêmicos quanto dos cursos profissionais, com destaque para as áreas Multidisciplinar, Ciências Sociais e Ciências da Saúde que se destacaram com o aumento expressivo de cursos profissionais, 238, 157, 156 cursos, respectivamente. Enquanto as Grandes Áreas com crescimento mais tímido são as Ciências Biológicas e a Linguística, Letras e Artes, com 20 e 18 cursos, respectivamente. É notório que o patamar alcançado confirma a institucionalização da modalidade, sobretudo em áreas aplicadas.

A análise sobre o predomínio dos cursos acadêmicos precisa levar em consideração o seu pioneirismo institucional, uma vez que esses cursos foram oficialmente implementados desde a regulamentação inaugural do sistema, estabelecida pelo Parecer CFE nº 977/65. Portanto, isso favoreceu maior capilaridade e reconhecimento institucional, fatores que, em conjunto, explicam a vantagem quantitativa frente aos mestrados profissionais cuja normatização ocorreu apenas a partir da década de 1995. Agrega-se a isso o fato de também refletir a tradição de

formação pós-graduada voltada, em um primeiro momento, para a formação de professores universitários e “pré-requisito” para o doutorado⁶⁹.

Todavia, o crescimento dos mestrados profissionais confirma a hipótese de que a pós-graduação brasileira vivenciou, no período, uma inflexão estrutural em direção a modelos formativos mais articulados com as demandas sociais e profissionais. Sinalizou também a consolidação do MP como um instrumento de democratização do acesso à pós-graduação, além de atender diretamente às demandas formativas de setores estratégicos, inclusive da educação. O próprio PNPG (2011–2020) reconheceu esse processo como elemento central para o desenvolvimento futuro da pós-graduação no Brasil.

De forma mais abrangente, a análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu delinear os principais marcos normativos, debates institucionais e inflexões políticas que configuraram a trajetória dos mestrados profissionais no Brasil, desde sua concepção inicial até sua consolidação como modalidade legítima de formação *stricto sensu*. Ao evidenciar os tensionamentos entre demandas por aplicabilidade social, exigências de excelência acadêmica e racionalidades gerenciais, buscou-se compreender como essa política formativa tem sido regulada, expandida e constantemente disputada em sua materialização institucional.

Encerrada esta leitura panorâmica, faz-se necessário voltar o olhar para um campo específico no qual tais disputas assumem contornos singulares: a Educação. A análise elaborada no próximo capítulo debruça-se sobre a inserção dos mestrados profissionais na área educacional, em que a formação de profissionais da Educação Básica, especialmente gestores educacionais, passa a ser incorporada às estratégias da pós-graduação, suscitando novos sentidos, funções e desafios para essa modalidade.

⁶⁹ Embora nas normativas nunca tenha sido explicitado que o mestrado seria pré-requisito para o doutorado, acabou se estabelecendo essa cultura acadêmica (Neves, 2020).

5 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: CONFIGURAÇÕES, TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS E CONTRIBUIÇÕES À PROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A consolidação dos mestrados profissionais na área da Educação constitui uma das estratégias mais significativas na política de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especialmente no que se refere à formação de quadros atuantes na Educação Básica. De tal forma, sua inserção na referida área constitui um fenômeno relativamente recente e, ao mesmo tempo, revelador das tensões que atravessam a política de formação *stricto sensu* no Brasil.

Embora sua regulamentação formal remonte ao final da década de 1990, foi apenas a partir da década de 2010 que se observou uma ampliação expressiva desses programas no campo educacional, impulsionada por uma agenda de valorização da formação em serviço, da aplicabilidade do conhecimento e da qualificação dos profissionais da Educação Básica. Contudo, essa dinâmica vem sendo tensionada pelas transformações advindas da capilarização de diferentes racionalidades que conduziram as reformas educacionais desde a década de 1990.

Busca-se, portanto, examinar a conformação dos mestrados profissionais em Educação como expressão de uma política formativa voltada à profissionalização da Educação Básica. Esta análise contempla, de um lado, a problematização das resistências que marcaram sua implementação no interior da área; de outro, a apresentação de um panorama atualizado sobre sua expansão quantitativa e sua configuração temática, com base em dados recentes. Ademais, são mobilizadas algumas das principais discussões sobre a relação da pós-graduação profissional e a Educação Básica no que tange à profissionalização e sua vertente performativa. Ao final, apresentam-se algumas pesquisas que são desenvolvidas no meio acadêmico acerca das contribuições, limites e desafios associados a essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*.

5.1 A RESISTÊNCIA AO MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A introdução dos mestrados profissionais no campo da Educação foi marcada por intensas controvérsias e resistências por parte da comunidade acadêmica. Severino (2006), tecendo uma crítica a essa introdução, classificou a proposta como um equívoco da política nacional de pós-graduação, justificando sua preocupação com os efeitos que essa nova modalidade poderia exercer sobre a identidade da pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo em relação à centralidade da pesquisa.

Ainda que reconhecesse o esforço da CAPES em estabelecer critérios de acompanhamento e avaliação, a advertência do autor era clara. Severino (2006) afirmava que os mestrados profissionais trariam impactos negativos ao comprometerem a formação de pesquisadores e o desenvolvimento sistemático do conhecimento científico, conquistas consideradas essenciais para o fortalecimento da pós-graduação no país.

Essa crítica também estava presente no interior da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente reiterada no Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação (FORPRED) os quais sustentavam uma postura de resistência à implementação dos mestrados profissionais na área da Educação. Conforme relatam André e Príncipe (2017), a principal preocupação residia na possibilidade de desvirtuamento da natureza investigativa da pós-graduação, em função de uma aproximação excessiva com demandas aplicadas e com racionalidades instrumentais, colocando em risco o compromisso histórico da área com a pesquisa e a produção crítica do saber.

Essa posição se materializou em 2009, quando a direção da ANPEd divulgou nota pública afirmando, de modo categórico, sua contrariedade à efetivação dos mestrados profissionais, ao mesmo tempo em que reivindicava a expansão legítima dos cursos acadêmicos e das especializações *lato sensu*, por meio de políticas de fomento à pós-graduação (ANPEd, 2009, *apud* André; Príncipe, 2017).

Ainda segundo as autoras, esse posicionamento da ANPEd tornou-se mais incisivo a partir da publicação da Portaria Normativa de nº 7, de 2009, pela CAPES, que oficializou os mestrados profissionais e os equiparou, do ponto de vista normativo, aos mestrados acadêmicos. Essa decisão da agência reguladora, ao institucionalizar

a modalidade sem que houvesse consenso no campo, acentuou as tensões com a entidade representativa da pós-graduação em Educação.

Embora o debate tenha evoluído nos anos subsequentes, inclusive com o FORPRED adotando uma postura mais pragmática, conformando a existência desses programas mediante a solicitação de bolsas à CAPES, o histórico de críticas contundentes permanece como marca importante da trajetória dessa modalidade no interior da área.

Cabe assinalar, contudo, que os documentos oficiais emitidos pela ANPEd nos anos de maior resistência institucional (especialmente o de 2009) não se encontram atualmente disponíveis nos repositórios públicos da entidade, o que limita o acesso direto às formulações originais. A análise aqui apresentada baseia-se em menções feitas por estudiosos e mesmo do acesso ao documento original no ano de 2015, quando ainda estava disponível no site da Associação.

5.2 PANORAMA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Conforme mencionado, o mestrado profissional na área da Educação (MPE) teve um marco importante em 2009 com a criação do primeiro curso na Universidade Federal de Juiz de Fora. Desde então, verificou-se a expansão dos cursos de MPE em diversas regiões do país, impulsionada por políticas indutoras voltadas ao fortalecimento da educação pública e à qualificação dos profissionais da área. Esse crescimento foi fortemente incentivado, dentre outros, pela crescente demanda por formação especializada, em resposta à necessidade de capacitar gestores e professores para lidar com os complexos desafios educacionais contemporâneos e aprimorar a qualidade dos sistemas de ensino.

Entre os anos de 2010 e 2024, diversos cursos foram criados, especialmente nas regiões nordeste e sudeste, onde as universidades públicas e privadas já possuíam uma estrutura consolidada para a oferta desse tipo de formação. Esses programas passaram a se diversificar, abrangendo diferentes subáreas da Educação, como diversidade, tecnologias e gestão, por exemplo, conforme apresenta a tabela 2.

Tabela 2 - Cursos de mestrado profissional em Educação – 2023

	Região	UF	Sigla	Status Jurídico	Nome do Programa	Conceito
1.	Norte	RO	UNIR	Federal	EDUCAÇÃO ESCOLAR	4
2.	Norte	TO	UFT-PALMAS	Federal	EDUCAÇÃO	3
3.	Nordeste	BA	UFRB	Federal	EDUCAÇÃO DO CAMPO	3
4.	Nordeste	BA	UESC	Estadual	EDUCAÇÃO	4
5.	Nordeste	BA	UFBA	Federal	CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.	3
6.	Nordeste	BA	UNEB	Estadual	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	4
7.	Nordeste	BA	UNEB	Estadual	GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	4
8.	Nordeste	BA	UNEB	Estadual	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4
9.	Nordeste	CE	URCA	Estadual	EDUCAÇÃO	4
10.	Nordeste	CE	UFC	Federal	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	3
11.	Nordeste	MA	UFMA	Federal	FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS	3
12.	Nordeste	MA	UEMA	Estadual	EDUCAÇÃO	3
13.	Nordeste	MA	UFMA	Federal	GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4
14.	Nordeste	PB	UEPB	Estadual	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	3
15.	Nordeste	PB	UFPB-JP	Federal	POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	4
16.	Nordeste	PE	UPE	Estadual	EDUCAÇÃO	4
17.	Nordeste	PE	UPE	Estadual	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES	4
18.	Nordeste	PE	UFPE	Federal	EDUCAÇÃO BÁSICA	A
19.	Nordeste	PE	UFRPE	Federal	TECNOLOGIA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	3
20.	Nordeste	RN	UFRN	Federal	EDUCAÇÃO ESPECIAL	3
21.	Centro-oeste	DF	UNB	Federal	EDUCAÇÃO	3
22.	Centro-oeste	MS	UEMS	Estadual	EDUCAÇÃO	4
23.	Sudeste	ES	UFES	Federal	PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	4
24.	Sudeste	MG	UFMG	Federal	EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	4
25.	Sudeste	MG	UFVJM	Federal	EDUCAÇÃO	3
26.	Sudeste	MG	UFJF	Federal	GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	3
27.	Sudeste	MG	UFLA	Federal	EDUCAÇÃO	4
28.	Sudeste	MG	IFTM	Federal	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	4
29.	Sudeste	MG	UNIUBE	Particular	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	4
30.	Sudeste	SP	UNESP-ARAR	Estadual	EDUCAÇÃO SEXUAL	4
31.	Sudeste	SP	UNIARA	Particular	PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO	4

Continua

	Região	UF	Sigla	Status Jurídico	Nome do Programa	Conceito
32	Sudeste	SP	UNICAMP	Estadual	EDUCAÇÃO ESCOLAR	4
33	Sudeste	SP	UNASP	Particular	EDUCAÇÃO	4
32	Sudeste	SP	UNESP-PP	Estadual	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	3
35	Sudeste	SP	USCS	Municipal	DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL	4
36	Sudeste	SP	UFSCAR	Federal	EDUCAÇÃO	3
37	Sudeste	SP	CEETEPS	Estadual	GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	4
38	Sudeste	SP	PUC/SP	Particular	EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES	4
39	Sudeste	SP	UNICID	Particular	FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS	4
40	Sudeste	SP	UNINOVE	Particular	GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	4
41	Sudeste	SP	USP	Estadual	ENSINO DE ASTRONOMIA	3
45	Sudeste	SP	UNITAU	Municipal	EDUCAÇÃO	4
46	Sul	PR	UFPR	Federal	EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	4
47	Sul	PR	UNINTER	Particular	EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	4
48	Sul	PR	UENP	Estadual	EDUCAÇÃO	3
49	Sul	RS	UNIPAMPA	Federal	EDUCAÇÃO	4
50	Sul	RS	UFFS	Federal	EDUCAÇÃO	4
51	Sul	RS	UERGS	Estadual	EDUCAÇÃO	4
52	Sul	RS	IFSUL	Federal	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	4
53	Sul	RS	UFSM	Federal	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL	4
54	Sul	RS	UNISINOS	Particular	GESTÃO EDUCACIONAL	4
55	Sul	SC	UNIARP	Municipal	EDUCAÇÃO BÁSICA	4

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir da Plataforma GEOCAPES (set. /2024)

De acordo com as informações acima, foram identificados 52 Programas na área de Educação, distribuídos em 48 Instituições de Ensino Superior (IES). Observa-se, contudo, que essa expansão ocorreu de forma desigual pelo território nacional. A maior concentração de cursos está nas regiões Nordeste e Sudeste, cada uma representando 32% do total, seguidas pela região Sul, com 21,5%, e pelas regiões Norte e Centro-Oeste, que correspondem a 7,6% e 6,1%, respectivamente.

A distribuição desigual dos cursos entre as regiões do país evidencia uma concentração acentuada nas regiões Nordeste e Sudeste, responsáveis, juntas, por 64% dos cursos oferecidos. A baixa concentração em outras regiões pode ser

compreendida, em parte, pelos fatores históricos, econômicos e estruturais que caracterizam essas regiões.

De forma geral, conforme o “Relatório do Grupo de Trabalho Equidade e Redução de Assimetrias na Pós-Graduação” (CAPES, 2024), essa disparidade regional ocorre por diferentes fatores, dentre os quais se destacam: distribuição demográfica e territorial desigual, o que dificulta a interiorização e a expansão dos programas; baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em regiões com menor oferta de PPG, evidenciando a correlação entre desigualdade socioeconômica e escassez de formação qualificada; predominância de instituições consolidada, concentrando recursos, pesquisadores renomados e produção científica; e, a própria fragilidade das ações de indução da CAPES.

Os dados sobre o status jurídico das instituições mostram a prevalência das instituições federais no oferecimento de programas profissionais em educação. Nota-se que 24 programas são oferecidos por universidades federais, seguidos pelas instituições estaduais (17), em instituições privadas (8) e, por fim, três programas oferecidos por universidades municipais. Juntas, as instituições públicas representam ampla maioria dos programas oferecidos (84,61%), reflexo da forte tradição do setor público com a formação pós-graduada no Brasil.

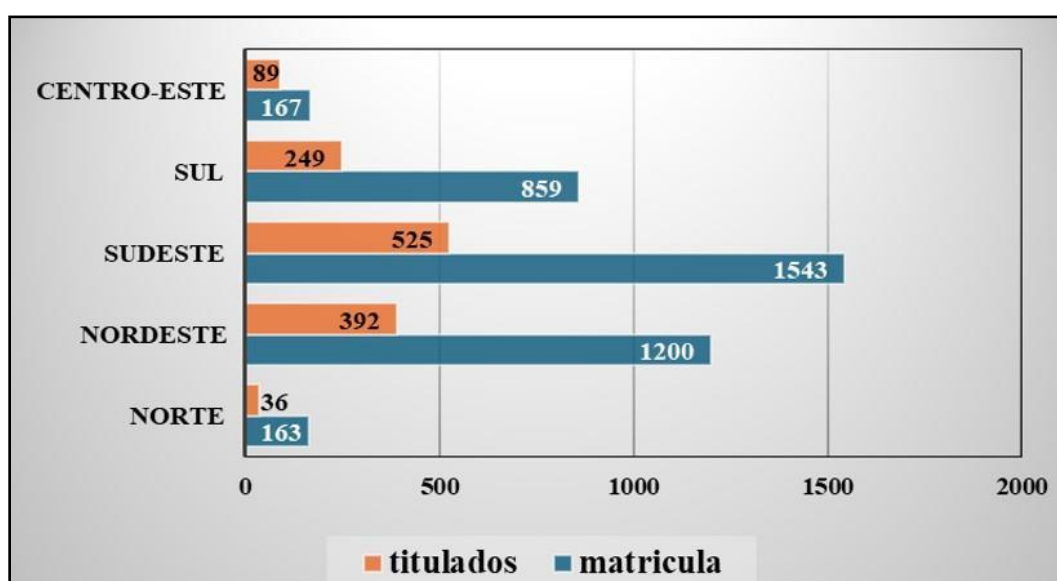
Observa-se que as instituições federais, em particular, representam a maior parcela, com quase metade dos programas oferecidos (46,2%). As estaduais também desempenham um papel significativo (32,7%), enquanto as municipais têm uma participação menor (5,8%). Por outro lado, com apenas 15,4% dos programas, as instituições privadas têm uma representatividade menor no campo dos MP. Isso pode ser interpretado como uma tendência das instituições privadas em focar em programas de Educação. Talvez porque ofereçam retornos financeiros mais imediatos ou que se alinhem mais diretamente com as demandas do mercado, em detrimento dos MA que, frequentemente, exigem investimentos significativos em pesquisa e desenvolvimento.

Quando se consideram as notas de avaliação da CAPES, no ano de 2021, identificam-se 16 programas com a nota “3”, 35 programas com nota “4” e apenas 1 com o conceito “A”, equivalendo à nota “5”. As notas são um reflexo direto dos padrões de excelência acadêmica e do cumprimento das normativas estabelecidas pela

agência e, com isso, tem-se a predominância de programas que atingiram um nível de qualidade considerado bom a muito bom (notas 3).

Ao analisar os dados de matrícula e titulação nos cursos de MPE, referentes ao ano de 2023, as disparidades regionais identificadas na oferta de cursos da área se tornam ainda mais evidentes, conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Comparativo de matrículas e titulações em MPE por regiões do Brasil – 2023



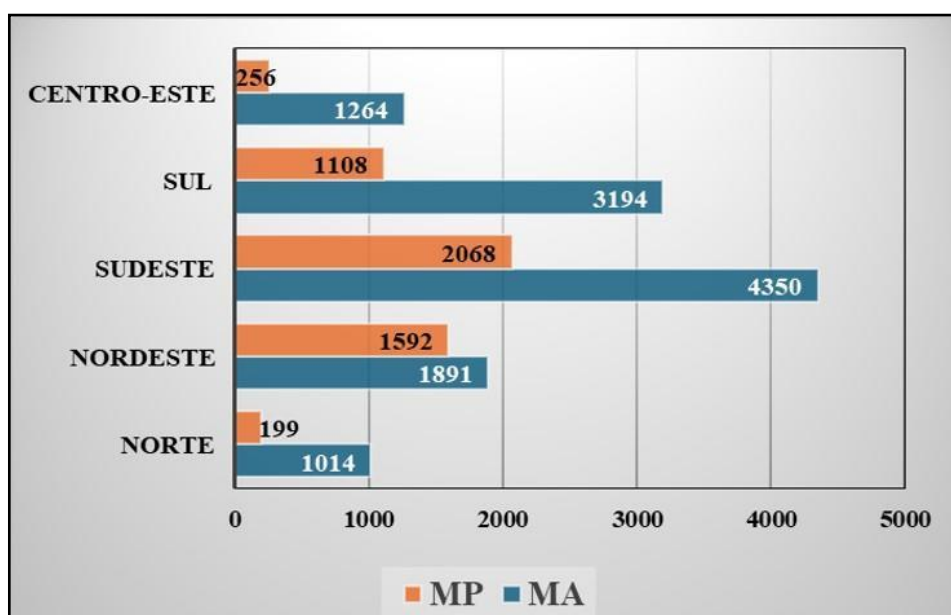
Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir da Plataforma GEOCAPES (set./2024).

Verifica-se que as regiões Nordeste e Sudeste, que concentram 64,0% dos cursos, também lideram, por óbvio, o número de matrículas, reforçando a relação entre oferta e demanda de formação nessas regiões. Em mesma proporção, as regiões Norte e Centro-Oeste, com menor oferta de cursos, apresentam números de matrículas significativamente reduzidos, evidenciando o impacto direto da limitada distribuição de cursos e acesso à pós-graduação, em especial de programas profissionais, nessas regiões.

Essa conjuntura suscita questões relevantes acerca da equidade e da inclusão educacional, na medida em que o acesso restrito à formação avançada, sobretudo em regiões com menor oferta de programas, tende a perpetuar as desigualdades regionais já existentes. Trata-se de uma realidade que impacta diretamente na qualificação profissional e limita as possibilidades de desenvolvimento local.

Como demonstra o gráfico 2 que compara o número total de alunos (matriculados e titulados) nas diferentes modalidades de mestrado da área, por região, no ano de 2023, existem diferenças importantes em termos de distribuição geográfica e de adesão aos programas, como já havia sido relatado anteriormente.

Gráfico 2 - Comparativo do total de alunos do MA e MP, por regiões do Brasil – 2023



Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir da Plataforma GEOCAPES (set./2024).

Em particular, a região Sudeste destaca-se por concentrar o maior número de alunos matriculados em cursos de mestrado acadêmico, totalizando 4.350 discentes. Além disso, apresenta uma participação expressiva nos mestrados profissionais, com 2.068 alunos, o que corresponde a 32,2% do total nacional. A concentração desses programas na região Sudeste corrobora o pressuposto de que a presença de uma infraestrutura de educação superior mais consolidada não apenas atrai, como também viabiliza a permanência e a conclusão dos cursos por um número mais elevado de estudantes.

Outro dado que chama atenção refere-se à discrepância no número total de alunos em MA e MP nas regiões Norte e Centro-Oeste, o que é significativamente pronunciada dado o número de programas em funcionamento. No Norte, por exemplo, havia 1.891 alunos em MA e apenas 199 em MP, o que pode indicar a falta de

programas profissionais que se alinhem com as necessidades locais ou uma menor valorização desses programas em comparação com os MA. Da mesma forma, no Centro-Oeste, apenas 256 matrículas em MP contrastam com as 1.264 em MA. Reitera-se que o motivo das disparidades precisa ser investigado, mas localiza-se aí uma possível subutilização dos MP como vetor do desenvolvimento profissional e educacional.

Desde 2009, marco do primeiro curso na área, observou-se um crescimento expressivo no número de programas, especialmente entre os anos de 2013 e 2017. No entanto, essa tendência não se sustentou; ao contrário, o ritmo desacelerou e deu lugar a um quadro de estagnação, conforme evidencia o gráfico 3.

Gráfico 3 - Evolução dos Programas de MPE, por região (2010-2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir da Plataforma GEOCAPES (set./2024).

O gráfico acima revela uma tendência de estagnação na expansão desses cursos, sobretudo após 2017. Notadamente, as regiões como o Sudeste e Sul mostram um crescimento significativo até aquele ano, mas, depois, o número de programas permaneceu inalterado. Outras regiões como Norte e Nordeste, embora tenham experimentado um crescimento inicial, também não demonstraram crescimento algum nos últimos anos.

Ainda que sejam cursos mais flexíveis quanto à sua organicidade, vários fatores podem ter contribuído para essa estagnação, dentre eles, pode-se conjecturar: a

ausência de políticas de incentivo ou a inadequação das políticas existentes para promover a diversificação e expansão dos MP nas diversas regiões; as limitações na capacidade institucional das universidades, incluindo recursos humanos e infraestrutura; a falta de política de financiamento para a expansão de MP, particularmente em contextos de crises econômicas ou cortes no orçamento para educação.

Quanto a esse aspecto, cabe uma ressalva importante. Para garantir o funcionamento, os programas dependem, em grande medida, de práticas sistemáticas de conveniamento, as quais nem sempre se concretizam de forma estável. Em termos institucionais, tal dinâmica pressupõe que outras esferas governamentais, especialmente estados e municípios, disponham das condições técnico-administrativas e orçamentárias para formalizar os convênios exigidos. Essa exigência configura-se, portanto, como um fator de vulnerabilidade estrutural, que pode comprometer a continuidade e a expansão dos mestrados profissionais em determinadas regiões do país.

Voltando à análise panorâmica, os dados evidenciam a necessidade premente de reavaliar as estratégias voltadas à promoção dos mestrados profissionais, sobretudo nas regiões historicamente menos contempladas pela oferta de programas de pós-graduação. Ampliar a oferta e o apoio a esses programas no Norte e Centro-Oeste poderá equilibrar a distribuição de oportunidades educacionais, estimular o desenvolvimento profissional, alinhando a formação às demandas específicas da educação dessas regiões. Esses elementos indicam que, apesar da consolidação normativa dos mestrados profissionais, as mesmas assimetrias históricas assistidas na consolidação dos programas acadêmicos persistem. Tal fato coloca em xeque a capacidade de indução formativa nas regiões mais vulneráveis, justamente aquelas que poderiam se beneficiar de forma mais efetiva da natureza flexível e aplicada dessa modalidade de formação.

A estagnação verificada nos últimos anos evidencia limitações estruturais e políticas que precisam ser enfrentadas com ações mais equânimes e sistemáticas a favor da democratização da pós-graduação brasileira. Nesse sentido, revisar o papel da pós-graduação profissional como componente estratégico da política nacional de valorização dos profissionais da Educação Básica torna-se essencial. Afirma-se isso

considerando existir demandas latentes de formação continuada na área em todos os campos de atuação, seja na docência ou na gestão. Um forte exemplo, como veremos mais adiante, se inscreve na fragilidade e limitação dos cursos de formação inicial e continuada na modalidade *lato sensu* para o campo da gestão educacional.

A trajetória quantitativa dos MPE, marcada por ciclos de expansão e contenção, revela o crescimento da modalidade nos últimos 15 anos, condicionado pelos efeitos diretos das diretrizes regulatórias, das prioridades institucionais e das disputas por legitimidade acadêmica. Os refluxos observados no número de cursos, matrículas e titulados não devem ser lidos unicamente como variações administrativas, mas como expressões concretas de um campo em disputa, cujas fronteiras entre formação acadêmica e profissionalizante permanecem em contínua reconfiguração.

5.3 PANORAMA TEMÁTICO E PERFIS DE INTERVENÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

No cenário de institucionalização e aumento do número de mestrados na área da Educação, torna-se relevante observar como esses programas têm configurado seus focos formativos e campos de intervenção. Sua afirmação no campo educacional passa, também, pela diversidade de propostas formativas, áreas de concentração e linhas de pesquisa que estruturam os diferentes programas em funcionamento no país. As tendências e as intencionalidades institucionais acerca dessa abordagem ajudam a compreender o lugar ocupado por esses cursos no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação, bem como sua articulação com demandas latentes dos territórios e das políticas educacionais locais.

A seguir, apresenta-se um breve panorama temático dos MPE na área de Educação, com o objetivo de mapear os recortes mais recorrentes e os sujeitos priorizados nas propostas institucionais, contribuindo para a compreensão das tendências que vêm orientando a expansão dessa modalidade formativa no país.

Considerando os dados apresentados na tabela 2 (p. 159 desta tese) que indicam a existência de 52 programas ativos na área da educação, faz-se necessária uma melhor análise acerca de suas áreas de concentração e respectivas linhas de

pesquisa. Assim, procede-se a um exame exploratório preliminar que visa identificar as temáticas atualmente contempladas pelos programas, permitindo identificar tendências formativas, campos de atuação e possíveis lacunas na configuração temática dos MPE.

Inspirando-se no estudo de Werle (2015), que realizou um mapeamento dos cursos profissionais na área da Educação entre os anos de 2010 e 2015, optou-se por atualizar o referido levantamento com base em dados referentes ao ano de 2024, disponibilizados na Plataforma Sucupira⁷⁰. A análise concentrou-se em identificar, por meio da Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN), as áreas de concentração, as linhas de pesquisa e os públicos-alvo dos MPE, a fim de mapear as tendências formativas e os focos temáticos predominantes.

Observa-se, entre os 52 programas examinados, uma diversidade expressiva de subáreas e orientações formativas, o que caracteriza a pluralidade de enfoques que compõem o campo da pós-graduação profissional em Educação. Um dado um tanto óbvio diz respeito à frequência em que aparece o termo “educação” nos títulos dos programas, em muitos casos, de forma genérica, sem delimitação temática precisa.

O termo “gestão” aparece em segundo lugar, sendo muito comum, porém, em combinação com “da educação” ou termos como “Gestão Educacional” e “Gestão de Ensino”. Em seguida, o termo “formação”, frequentemente usado em contextos como “Formação Docente/professor” e “Formação de Gestores”. “Tecnologia” foi o mais associado à “educação” em vários programas, como “Tecnologia Educacional” e “Tecnologia e Gestão em Educação a Distância”. “Docência” também apareceu com maior frequência, relacionado a programas focados na “prática docente” e “formação de professores”. O termo “Políticas Públicas” aparece em contextos de “gestão e avaliação”, indicando uma preocupação com as “políticas educacionais”. “Inovação” foi um termo menos frequente, mas presente em contextos como “Inovações Pedagógicas”. O destaque para o termo “ensino” que, de forma genérica, foi usado em contextos como “Processos de Ensino” e “Ensino de Astronomia”.

⁷⁰ Dados acessados no ano de 2024.

Quanto ao público-alvo, 43 programas fazem menções objetivas ao “professor/docente”; enquanto 31 programas mencionam também “gestores escolares”, sendo que dez destes também incluem “gestores de sistemas de ensino”; e, por fim, sete programas indicam, como público-alvo, “coordenadores pedagógicos” e “servidores técnicos da educação”. A maioria dos programas especificam o foco nos “profissionais da Educação Básica”, poucos ampliam também para o “Ensino Superior” e “Ensino Profissional”.

As terminologias adotadas pelos programas de Mestrado Profissional refletem as prioridades e os focos que orientam o conjunto dos cursos, bem como as demandas específicas que buscam atender no contexto educacional e institucional em que se inserem. A predominante combinação entre os termos “educação” e “gestão” sugere uma inclinação para a “administração escolar”, oferecendo a formação para um nicho específico do qual a literatura aponta a fragilidade da formação inicial (Alloufa; Aguiar, 1998; Aguiar, 2000; Lück, 2011; Teixeira, 2011). Isso fica tácito quando se vê a frequência do termo “formação” em situações como “Formação Docente/professor” e “Formação de Gestores”, o que ressalta a missão dos programas de desenvolver competências pedagógicas e administrativas, preparando educadores e líderes para enfrentar as demandas atuais no campo de atuação.

Vê-se que o destaque em “Tecnologia Educacional” e “Tecnologia e Gestão em Educação a Distância”, embora com baixa frequência, tende a refletir a integração crescente de tecnologias digitais na educação, ressaltando uma resposta à necessidade de modernização e adaptação às novas formas de ensino e aprendizagem.

A menção a “Políticas Públicas” em contextos de gestão e avaliação sugere uma orientação dos programas para formar profissionais que possam contribuir para a formulação, a implementação e a avaliação de políticas educacionais, indicando um alinhamento com necessidades governamentais e institucionais em melhorar a qualidade e eficácia da educação.

A Educação Inclusiva é um tema que se destaca significativamente. Desde a Avaliação Quadrienal da CAPES em 2017, todos os novos cursos que iniciaram (13) são voltados para a Educação Inclusiva. Isso implica dizer que a CAPES tem priorizado a inclusão ao introduzir cursos voltados para essa temática.

Essas análises são reiteradas quando se vê a diversificação do público-alvo. Há a tendência de determinados agrupamentos focais dos programas, com a maior parte voltada para professores/docentes, indicando uma ênfase na capacitação docente. Da mesma forma, a presença significativa de gestor escolar e gestor de sistemas de ensino, sugerindo uma demanda por habilidades de liderança e gestão na educação nacional. Por outro lado, a inclusão de coordenadores pedagógicos e servidores técnicos ressalta o reconhecimento da importância de uma abordagem ampla da administração educacional, em que diferentes papéis contribuem para a eficácia do sistema de ensino.

5.4 ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

A consolidação dos mestrados profissionais em Educação como modalidade *stricto sensu* tem sido acompanhada pelo interesse da comunidade científica em avaliar seus impactos formativos, profissionais e institucionais. Algumas pesquisas acadêmicas vêm se dedicando a compreender as contribuições efetivas desses programas, sobretudo a partir da percepção dos egressos e da aplicação dos conhecimentos produzidos em contextos escolares e administrativos. Ainda que, em sua maioria, tais estudos sejam de natureza descritiva, oferecem elementos relevantes para compreender o alcance e as limitações dos MPE, bem como para a reflexão sobre seu papel na reconfiguração da formação continuada no Brasil.

No artigo “Mestrado Profissional em Educação: A Constituição do Professor/Pesquisador e o Retorno para a Escola”, Nogueira, Neres e Brito (2016) analisaram o impacto do Mestrado Profissional em Educação, com foco na formação de professores da Educação Básica enquanto pesquisadores. Seu principal objetivo foi investigar como o processo formativo dessa modalidade contribui para a prática profissional e quais impactos ele promove tanto no nível pessoal quanto no coletivo, considerando a instituição escolar.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando as narrativas de 19 egressos da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação (ProfEduc) como

principal instrumento para apreender os percursos formativos e os sentidos atribuídos à experiência do mestrado. Todos os participantes eram atuantes em redes públicas de ensino municipal ou estadual. A escolha das narrativas analisadas considerou a representatividade das duas linhas de pesquisa do programa: “Organização do Trabalho Didático” e “Formação de Professores e Diversidade”. O uso de narrativas baseou-se na concepção de Clandinin e Connelly (2015) para quem narrativas são ferramentas essenciais para compreender experiências vividas e produzir conhecimento reflexivo. Os egressos foram convidados a elaborar narrativas reflexivas, abordando a influência da pesquisa realizada no mestrado em suas práticas profissionais e a implementação das propostas de intervenção desenvolvidas como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para a análise dos dados, os autores optaram por organizar as narrativas em eixos temáticos: o ingresso no mestrado; a realização do mestrado, incluindo aspectos positivos e obstáculos; o retorno às instituições de ensino após a conclusão do curso. Porém, o foco analítico recaiu sobre os impactos relatados, as dificuldades encontradas e as contribuições para a Educação Básica.

Os resultados destacam tanto os avanços quanto os desafios encontrados pelos egressos ao longo de sua formação e posterior retorno às escolas. Os egressos expressaram um sentimento de prestígio e realização ao ingressar no programa, muitas vezes considerado inatingível. Esse aspecto foi intensificado pela alta concorrência, quando 160 candidatos disputaram 20 vagas. Tal competitividade reforçou o sentimento de pertencimento a um processo formativo especial, percebido como privilégio. As experiências positivas foram relatadas a partir do aporte teórico oferecido pelo curso, apontando-o como transformador, permitindo a revisão de práticas pedagógicas e a superação de concepções limitadas. A pesquisa foi reconhecida como essencial para a formação, promovendo reflexões mais profundas sobre o cotidiano escolar e gerando novas perspectivas de atuação. Os grupos de pesquisa se destacaram como espaços colaborativos de aprendizagem.

Quanto aos obstáculos, muitos participantes relataram dificuldades institucionais, como a falta de dispensa remunerada e sobrecarga de trabalho. Alguns precisaram fazer acordos informais, enquanto outros mantiveram jornadas duplas. A

ausência de políticas de apoio às formações continuadas foi apontada, portanto, como um entrave significativo.

No que se refere ao retorno à escola, os principais pontos positivos foram as transformações significativas em suas práticas pedagógicas, destacando a articulação entre teoria e prática, a utilização de metodologias inovadoras e inclusivas e o incentivo à escuta ativa dos alunos e à valorização de suas perspectivas. Em alguns casos, os egressos conseguiram implementar propostas de intervenção desenvolvidas no TCC, contribuindo para a melhoria das práticas escolares. Dentre os principais desafios, estão a resistência institucional para implementar as propostas de intervenção, devido à falta de suporte das gestões escolares; a falta de valorização profissional e financeira dos mestres - a maioria dos participantes não recebeu progressões salariais ou reconhecimento institucional após a conclusão do curso. Em alguns casos, ocorreu mobilidade profissional, levando a inferir que a formação proporcionou aos egressos novas oportunidades, incluindo a participação em cargos de gestão educacional e a inserção em programas de doutorado e no ensino superior.

De forma geral, o estudo ressalta que, conquanto o mestrado profissional seja uma modalidade formativa relevante, capaz de promover mudanças significativas na Educação Básica, os desafios institucionais limitam o alcance dessas transformações. Entre as questões discutidas, algumas merecem destaque: a fragilidade das políticas de formação, como no caso de falta de incentivos institucionais, como dispensa remunerada e suporte à implementação de projetos de intervenção; a articulação universidade-escola, levando a observar que a colaboração entre programas de mestrado e redes de ensino deve ser fortalecida, ampliando a absorção do conhecimento produzido e incentivando o uso de pesquisas como ferramentas de transformação escolar e cultura avaliativa que levam à adoção de práticas de autoavaliação pelos egressos e de avaliações participativas pelas redes de ensino, o que pode contribuir para uma análise mais abrangente e contextualizada dos impactos do mestrado.

No artigo "Contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a Formação Docente", Ambrosetti e Calil (2016) exploram os impactos do mestrado profissional em Educação na formação docente, avaliando como essa modalidade contribui para o desenvolvimento profissional dos participantes, bem como as

repercussões de suas práticas. O estudo parte do contexto de expansão dos MPE no Brasil, impulsionado pela CAPES, que reconhece a relevância de programas que articulam teoria e prática em benefício da Educação Básica.

A partir da perspectiva dos participantes sobre as contribuições do MPE, o estudo adotou uma abordagem mista, utilizando dados qualitativos e quantitativos para explorar as percepções dos mestrandos. O estudo foi realizado com 25 participantes de um total de 36 matriculados nas duas primeiras turmas do MPE de uma universidade regional no estado de São Paulo. Os participantes eram majoritariamente docentes da Educação Básica, atuando em redes públicas (84%), com idade média em torno de 40 anos.

Como instrumento de coleta de dados optaram pelo questionário *online*, composto por 20 questões fechadas para traçar o perfil socioeconômico e profissional dos participantes e três questões abertas que exploravam as experiências no MPE, as contribuições percebidas para o desenvolvimento profissional e as mudanças na prática educativa. Os dados foram submetidos a análises descritivas e à Análise de Conteúdo, sendo as respostas abertas organizadas em categorias temáticas, buscando compreender as transformações relatadas pelos mestrandos em suas práticas e concepções educacionais.

Os resultados destacam tanto os desafios enfrentados pelos participantes quanto as contribuições significativas do MPE para o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas. A maioria dos mestrandos possuía mais de 10 anos de experiência na docência (76%), haviam cursado múltiplas especializações *lato sensu* (56% - com dois ou mais cursos) e estavam engajados em funções diversificadas, incluindo ensino, coordenação pedagógica e formação de professores.

Os desafios na trajetória do curso incluíam a carga horária de trabalho elevada (60% trabalhavam 40 horas semanais ou mais), o que dificultava o cumprimento das demandas acadêmicas. Muitos enfrentaram dificuldades iniciais com leituras e exigências do curso, para as quais não se sentiam preparados. Todavia, indicaram que os estudos teóricos, aliados às análises práticas, permitiram uma nova percepção da realidade educacional. Além disso, a inserção na cultura acadêmica despertou nos participantes um olhar mais crítico e reflexivo sobre suas práticas.

Quanto aos impactos na formação e na prática docente, os mestrandos relataram maior clareza sobre seus papéis como docentes, reconhecendo-se como pesquisadores da prática pedagógica. A pesquisa foi percebida como essencial para fundamentar ações e propor inovações no cotidiano escolar, além de assumir que o curso proporcionou desenvolvimento de competências como argumentação, análise crítica e escrita acadêmica. Alguns participantes destacaram o efeito multiplicador de sua formação, incentivando colegas a ingressarem no MPE e promovendo reflexões colaborativas nas escolas. Houve relatos de reconhecimento por parte dos pares e gestores, bem como de mudanças em cargos e salários para alguns egressos. Muitos descreveram o MPE como uma experiência de amadurecimento profissional e pessoal.

Diante dessas implicações, os autores concluíram que o MPE desempenha um papel crucial na formação de docentes reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional. As principais contribuições incluíram o fortalecimento da pesquisa como prática transformadora, o incentivo à colaboração entre docentes, promovendo um impacto coletivo nas escolas e a promoção de práticas pedagógicas mais fundamentadas e inovadoras. Por outro lado, os desafios apontam para a necessidade de políticas públicas que facilitem o acesso à formação *stricto sensu*, especialmente para profissionais da Educação Básica, além de incentivar a valorização profissional dos egressos, alinhando os benefícios financeiros e institucionais às exigências do curso.

O artigo "O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação", de André e Princepe (2017), examina a trajetória e o papel da pesquisa no âmbito dos programas de mestrado profissional em Educação no Brasil, com destaque para o Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Os autores analisam como a pesquisa é incorporada no currículo e nos Trabalhos Finais de Conclusão, considerando a articulação entre prática pedagógica e investigação.

O estudo, estruturado em duas etapas, utiliza-se de estratégia exploratória e qualitativa. A primeira etapa referiu-se à análise da proposta curricular do curso que inclui disciplinas obrigatórias e eletivas, atividades de tutoria acadêmica, seminários de práticas e obrigatoriedade de pesquisa como eixo central dos trabalhos finais. Os

princípios curriculares priorizam: a articulação entre teoria e prática; a reflexão crítica sobre a prática profissional; e a produção de propostas de intervenção contextualizadas. A segunda foi a análise das dissertações em que foram examinados 44 trabalhos defendidos entre 2013 e 2016, tendo como critério de análise a relação com as linhas de pesquisa do curso, a vinculação com a prática profissional dos autores e a conexão com a Educação Básica.

Os resultados do estudo destacam tanto as contribuições quanto os desafios enfrentados pelos MPE na consolidação da pesquisa como prática transformadora. A tutoria acadêmica é apontada como diferencial, promovendo acompanhamento individualizado para a construção das dissertações. Os seminários de práticas incentivam a socialização do conhecimento, fortalecendo o caráter público da pesquisa. Quanto ao perfil dos egressos, a maioria dos mestrandos atuava em cargos de gestão (diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino) ou na formação de professores, principalmente em redes públicas. Das 44 dissertações analisadas, 42 estavam diretamente vinculadas à Educação Básica, 32 estavam alinhadas à linha de Desenvolvimento Profissional e 12 focavam em Intervenções Avaliativas. O destaque dado pelas autoras foi sobre a pesquisa que analisou práticas formativas em Moçambique, fundamentada na pedagogia freiriana, gerando uma proposta revisada implementada em Israel. Outro estudo foi sobre o uso do SARESP⁷¹ e Avaliação da Aprendizagem em Processo para identificar dificuldades e propor melhorias no planejamento pedagógico. Além deste, uma dissertação desenvolveu um ambiente virtual de aprendizagem para capacitar professores no uso pedagógico do celular.

Dessa forma, vemos que os trabalhos finais evidenciaram impacto direto na prática profissional dos autores e contribuíram para a implementação de mudanças concretas em suas instituições de ensino. As propostas de intervenção foram criadas a partir de problemas identificados nas escolas, como estratégias formativas, novas metodologias de avaliação e uso de tecnologias. As autoras refletem sobre o papel transformador da pesquisa nos MPs e destacam como as dissertações analisadas refletem a identidade do curso. Os principais pontos discutidos incluem pesquisa com

⁷¹ SARESP é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, refere-se à avaliação anual realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

eixo central, sendo a pesquisa vista não apenas como uma ferramenta acadêmica, mas como um instrumento para a resolução de problemas práticos e para a transformação das realidades escolares. Trata-se de uma contribuição para a Educação Básica por meio da vinculação das dissertações com a prática profissional, reforçando o alinhamento dos MPs com demandas sociais e educacionais concretas.

Campos e Guérios (2017), no artigo "Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente", analisam o papel dos mestrados profissionais em Educação no Brasil, focando na experiência da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Os autores destacam a relevância dessa modalidade como uma resposta às demandas por formação específica e continuada de professores da Educação Básica, considerando os conceitos de autonomia e profissionalidade docente. Os objetivos do estudo foram: refletir sobre o processo de estruturação e implementação do MP da UFPR, discutir as implicações da formação para a autonomia e a profissionalidade docente e analisar como a articulação entre teoria e prática fortalece a formação dos professores. Os conceitos centrais de autonomia, de Contreras (2002), e de profissionalidade docente, de Gimeno Sacristán (1995), são utilizados como fundamentos teóricos, destacando o papel dos saberes experienciais e teóricos na construção do profissional reflexivo.

Da mesma forma que as pesquisas anteriores, o estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, baseada na análise documental e no relato de experiências institucionais, cujo objeto foi o Programa de Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino, analisado desde sua concepção em 2008 até a primeira turma formada em 2013. As discussões envolveram o perfil do corpo docente, a estrutura curricular, os objetivos formativos e os desafios enfrentados na implementação. Para tanto, recorreram à base de dados documental, explorando documentos institucionais, incluindo a proposta de criação do programa submetida à CAPES, além de relatos e reflexões do corpo docente envolvido na estruturação do curso.

Os resultados discutem os avanços e os desafios enfrentados na consolidação do MP, considerando as dimensões de autonomia, profissionalidade e relevância

prática. No que se refere à estrutura curricular, ela foi projetada para integrar teoria e prática, com disciplinas obrigatórias e eletivas que abordam epistemologia, práticas pedagógicas e metodologias de pesquisa. O corpo docente foi composto por professores com experiência consolidada em formação de professores e pesquisa aplicada à Educação Básica. A produção acadêmica foi equilibrada com a prática reflexiva, visando à articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Quanto aos impactos na formação docente, verificou-se o fortalecimento da autonomia, a capacidade dos professores de refletirem criticamente sobre suas práticas e de implementarem intervenções pedagógicas inovadoras. A autonomia foi entendida como um processo contínuo, vinculado ao contexto político e social das escolas. O desenvolvimento da profissionalidade, foco central do estudo, apontou para os saberes docentes (experenciais, curriculares e disciplinares) que foram ressignificados, ampliando a compreensão do papel do professor enquanto agente transformador. A prática investigativa foi considerada essencial para que os egressos desenvolvessem uma postura crítica e reflexiva em relação às demandas escolares.

Campos e Guérios (2017) concluem que o Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR representa uma experiência significativa no fortalecimento da formação continuada de professores da Educação Básica, ao articular saberes teóricos e práticos de forma inovadora e contextualizada. O programa foi capaz de responder às demandas por uma formação que não apenas qualifica o professor para a prática pedagógica, mas que também contribui para a construção de sua autonomia profissional, permitindo que ele assuma um papel ativo e crítico nas dinâmicas escolares e sociais.

Os autores ressaltaram que os avanços obtidos, como a integração entre pesquisa e prática docente e a valorização dos saberes experenciais, também trazem à tona desafios para a consolidação de uma formação efetiva. Entre eles, destacam-se a necessidade de maior suporte institucional e o enfrentamento das tensões entre as demandas acadêmicas e as exigências da prática profissional. Ainda assim, o estudo aponta que programas dessa natureza têm potencial para transformar as práticas educacionais, valorizando a profissionalidade docente como uma dimensão essencial para a qualificação e a valorização do magistério.

Batista, Azevedo e Freire (2018), no artigo "Concepção, trajetória e avaliação de um Mestrado Profissional em Educação", investigam a concepção, a implementação e a avaliação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, oferecido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Os objetivos foram caracterizar o perfil dos mestrandos, as linhas de pesquisa e os trabalhos desenvolvidos no programa; analisar os desafios e as contribuições do mestrado para a formação docente e para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica; e refletir sobre a especificidade da pesquisa na modalidade profissional e sua relevância para o mundo do trabalho.

A pesquisa combina métodos quantitativos e qualitativos, explorando dados institucionais e entrevistas com participantes do programa. Portanto, além da documentação institucional, como propostas curriculares, projetos de dissertação e registros acadêmicos do CEETEPS, usou também questionários e análises estatísticas, fazendo um levantamento de dados dos processos seletivos e perfis dos candidatos e aprovados. Por fim, analisou as dissertações defendidas pela primeira turma de mestrandos (2015). A análise incluiu o perfil dos participantes, a trajetória do programa e a natureza das dissertações (temáticas e impacto na prática educacional).

Quanto ao perfil dos aprovados, uma das características marcantes do programa é o predomínio de docentes entre os aprovados, representando 75% dos participantes, com atuação em escolas técnicas e tecnológicas. Além disso, o processo seletivo apresentou diversidade em termos de formação acadêmica, incluindo não apenas profissionais da área educacional, mas também candidatos de áreas técnicas e administrativas. A participação feminina foi significativa, com mais de 50% das vagas ocupadas por mulheres em todos os processos seletivos realizados entre 2015 e 2017. A idade média dos aprovados variou entre 30 e 50 anos, com um aumento progressivo de candidatos mais jovens ao longo do período.

Quanto à organização curricular, o programa apresenta duas principais linhas de pesquisa: a) formação do formador, direcionada ao desenvolvimento docente e às práticas pedagógicas, com foco no ensino técnico e tecnológico e b) gestão e avaliação, voltada à formulação de estratégias para gestão educacional e avaliação de políticas educacionais. Com a interdisciplinaridade como um dos pilares da

organização curricular, o curso integra conhecimentos em educação, trabalho e tecnologia para atender às demandas da Educação Profissional e Tecnológica.

A produção acadêmica do programa reflete sua proposta interdisciplinar e prática. A primeira turma, iniciada em 2015, defendeu 23 dissertações, sendo 14 na linha "Formação do Formador" e 9 em "Gestão e Avaliação". Os trabalhos se concentraram em temáticas relevantes, como formação docente, gestão de políticas educacionais, estratégias de ensino para combater a evasão escolar e educação corporativa e inovação tecnológica. As dissertações abordaram análises críticas e intervenções voltadas a contextos específicos do ensino técnico e tecnológico, evidenciando a conexão entre pesquisa e prática.

A ressignificação da prática pedagógica foi destaque nas conclusões do estudo. Os mestrados profissionais, especialmente aqueles com enfoque em Educação Profissional e Tecnológica, buscam romper com a histórica dicotomia entre formação profissional e formação propedêutica, oferecendo uma alternativa mais ampla e integrada. Além disso, esses programas têm o potencial de redefinir a formação docente em escolas técnicas e tecnológicas, promovendo uma abordagem que conecta educação, trabalho e tecnologia de forma verticalizada.

Os autores destacaram a visão simplificada de que o domínio de conteúdos técnicos é suficiente para qualificar um profissional para a docência. Essa abordagem desconsidera a complexidade do universo escolar e a importância de uma formação pedagógica adequada. A ênfase exclusiva no "notório saber" tem sido apontada como uma limitação histórica, pois muitos docentes da EPT atuam sem formação específica para a docência, o que compromete a qualidade do ensino.

Por isso, a importância da formação em contextos não escolares, com o reconhecimento por parte dos programas de mestrado profissional das contribuições de organizações e indivíduos desses contextos que desenvolvem estratégias relevantes para a formação profissional. Esse reconhecimento amplia o escopo do mestrado profissional, permitindo integrar experiências externas ao ambiente escolar com a formação docente.

Segundo Batista, Azevedo e Freire (2018), o Programa analisado tem atendido principalmente à demanda interna da instituição (CEETEPS), contribuindo para a formação de professores, gestores e funcionários administrativos. Apesar de aberto a

docentes de outras instituições e profissionais do setor produtivo, o Programa se caracteriza por sua vinculação institucional e pelo alinhamento das pesquisas e dissertações às necessidades internas.

Por fim, o estudo realizado é visto como um exercício de autoavaliação, que reflete sobre as concepções que nortearam a implementação do Programa e os desafios enfrentados em seus primeiros três anos. Como desdobramento, os autores sugerem a produção e a disseminação de conhecimento relacionado ao Programa, visando valorizá-lo e contribuindo para sua consolidação e reconhecimento no campo da educação profissional e tecnológica.

Assis Júnior (2019) realizou o estudo intitulado “Acompanhamento dos Egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública”, cujo objetivo foi analisar o acompanhamento realizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF junto aos egressos das turmas de 2010 a 2013, oriundos dos convênios realizados junto a Secretarias Estaduais de Educação dos estados do Ceará e de Minas Gerais, bem como da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O objetivo principal foi identificar o impacto do curso na vida profissional dos ex-alunos, considerando também a sua produção técnico-científica e o envolvimento com convênios participantes.

Como nos demais estudos já citados, o monitoramento de egressos é apontado como essencial para a avaliação da qualidade e da relevância de cursos de mestrado profissional. Esse estudo destacou a importância de um acompanhamento sistemático como forma de promover melhorias contínuas no Programa, alinhar a formação às necessidades do mercado e cumprir requisitos exigidos por órgãos avaliadores, como a CAPES.

Baseando-se na literatura sobre avaliação de egressos e gestão educacional, o estudo se apoiou discussões de Scriven (1991) e Serafim (2004) sobre a importância de medir o impacto de programas educacionais na vida profissional dos ex-alunos. Quanto à metodologia aplicada ao estudo, o trabalho emprega uma abordagem mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos como pesquisa bibliográfica, pesquisa de opinião, entrevistas em profundidade e estudo de caso.

Não diferentemente das pesquisas anteriores, a análise levou a concluir que a maioria dos egressos relatou avanços em suas carreiras, atribuídos ao curso, como promoções e maior envolvimento em projetos educacionais. A produção técnico-científica foi identificada como uma área de baixa participação entre os ex-alunos, apontando necessidade de maior incentivo. A aplicação dos Planos de Ação Educacional (PAE) desenvolvidos durante o curso foi um dos pontos fortes do Programa, alcançando, portanto, um impacto direto nas instituições onde os egressos atuam. Abre-se aqui uma ressalva: sendo a grande maioria dos ex-aluno oriunda da escola básica pública, os efeitos diretos do Programa de Pós-Graduação estão no impacto em suas redes de ensino, segundo o autor.

Além disso, foram considerados três pontos que precisam ser melhorados no monitoramento de egressos, quais sejam: baixo número de ex-alunos respondentes; baixo número de trabalhos técnicos/acadêmicos desenvolvidos após a conclusão do curso; falta de um canal formal de diálogo entre os convênios contratantes e o curso.

Em “O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação”, Marquezan e Savegnago (2020) avaliaram os resultados alcançados pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG-UFSM), considerando as percepções dos egressos das turmas de 2015 e 2016 sobre os impactos dessa formação na vida profissional e acadêmica. Além disso, analisam a implementação dos produtos educacionais e conhecimentos gerados no contexto das instituições em que os egressos atuam profissionalmente.

A metodologia aplicada ao estudo segue uma abordagem exploratório-descritiva, quantitativa e qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. A população e a amostra incluem egressos das turmas de 2015 e 2016 do PPPG/UFSM, totalizando 53, dos quais 13 responderam ao questionário. No questionário semiaberto aplicado *online*, constavam perguntas relacionadas à percepção de impacto do curso, implementação de produtos educacionais e conhecimentos gerados. Os dados quantitativos foram analisados qualitativamente, confrontando-se com pressupostos teóricos e objetivos do programa.

Os principais resultados apontam para o impacto na vida profissional e acadêmica dos egressos. Todos os egressos permanecem vinculados a instituições

educativas, principalmente na Educação Básica, destacando a relevância da formação para esse público. Os impactos relatados incluem maior aprofundamento teórico, melhoria nas práticas pedagógicas, habilidades de gestão ampliadas e maior segurança na atuação profissional. A formação despertou em alguns egressos o interesse em continuar na carreira acadêmica, com alguns já ingressando em doutorados.

A maioria dos egressos conseguiu implementar os produtos educacionais desenvolvidos durante o curso em suas instituições, relatando contribuições positivas, como melhorias na gestão escolar, estratégias pedagógicas mais eficazes e projetos voltados para redução de evasão escolar. Os produtos variaram em formato (materiais didáticos, projetos, intervenções e planejamentos estratégicos), atendendo às demandas específicas de cada contexto educacional. A maior parte dos egressos demonstrou alto grau de comprometimento com a implementação dos produtos, contribuindo para a promoção de mudanças nas práticas institucionais. As instituições de vínculo profissional, apesar de colaborarem com os egressos, apresentaram níveis variados de comprometimento, indicando que ainda há espaço para maior envolvimento no processo de implementação.

Os autores consideram que o Programa alcançou seu objetivo de formar profissionais capazes de compreender, analisar e intervir em seus contextos educacionais. Apesar do êxito na formação, ainda há desafios em relação ao comprometimento das instituições empregadoras e à criação de estratégias que garantam a continuidade das ações implementadas pelos egressos após o término do curso. O diálogo interinstitucional precisa ser ampliado, de modo a facilitar a integração entre o Programa e as instituições vinculadas, promovendo maior suporte para os egressos.

A dissertação de Koppe (2020), intitulada “Impacto Social do Mestrado Profissional na Formação Permanente de Professores”, explorou o impacto social do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG-UFSM), com foco na formação permanente de professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS. O objetivo principal foi avaliar as contribuições do curso para a prática pedagógica e os reflexos das

pesquisas desenvolvidas no âmbito social, com ênfase nos impactos concretos das inovações implementadas nas escolas.

Ao abordar as contribuições do PPPG, a pesquisa busca evidenciar como a articulação entre a teoria e a prática educacional pode transformar realidades escolares, fortalecendo o papel do mestrado profissional como ferramenta de desenvolvimento social e profissional. Como fundamentação teórica, a autora buscou em Imbernón (2009) a definição de Educação Permanente entendida como processo dinâmico e reflexivo, que conecta teoria e prática, promovendo transformações profundas nas práticas educacionais. Em Wood Jr. (2016), explorou a noção de Impacto Social, entendida como a capacidade de uma intervenção em promover mudanças positivas, resultando em benefícios tangíveis e duradouros. Buscou ainda Bardin (2009) que oferece a base para a Análise de Conteúdo, utilizada para interpretar os dados coletados, possibilitando uma compreensão aprofundada das experiências dos participantes.

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de múltiplos casos e adotando as seguintes etapas: coleta de dados por meio de questionários semiabertos aplicados a egressos do PPPG, aliados à análise documental de marcos regulatórios e produtos educacionais desenvolvidos no curso. A análise de dados foi empreendida pela triangulação entre os dados coletados por meio de questionários, produtos educacionais e relatos documentais, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). O contexto de investigação abrange os professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, Rio Grande do Sul, que participaram do mestrado e implementaram inovações baseadas nas pesquisas desenvolvidas.

Como resultado, a pesquisa apontou que os egressos destacaram avanços significativos na compreensão teórica e na capacidade de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, traduzindo-se em uma maior confiança para desenvolver soluções inovadoras, especialmente em contextos desafiadores das escolas municipais. Foram relatadas transformações pedagógicas profundas na forma como os professores planejam e executam suas aulas. Estratégias interativas, foco em resultados e incorporação de novas tecnologias emergiram como elementos centrais das práticas modificadas após a formação.

As dissertações e os produtos educacionais desenvolvidos no curso resultaram em intervenções concretas, como projetos de leitura, reformulação de planos pedagógicos e desenvolvimento de materiais didáticos. Muitos desses produtos foram amplamente utilizados pelas escolas e reconhecidos como agentes de melhoria no processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre o mestrado e as demandas das escolas públicas gerou mudanças tangíveis no clima organizacional, incluindo maior colaboração entre os profissionais da educação e avanços na gestão escolar. Os professores também relataram uma maior sensibilização das comunidades escolares em relação à relevância da educação para o desenvolvimento social.

O estudo reconhece que a falta de políticas sistemáticas para acompanhar o impacto a longo prazo dos produtos educacionais limita a mensuração abrangente das contribuições do mestrado. Além disso, algumas instituições mostraram resistência em implementar as inovações propostas, restringindo o potencial de impacto. A autora afirmou que a política de acompanhamento de egressos é uma estratégia fundamental para promover a autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior. Esse acompanhamento possibilita tanto identificar a efetividade do curso na formação dos profissionais quanto promover o aprimoramento contínuo dos programas de pós-graduação e fortalecer o vínculo entre os egressos e a instituição, alinhando as ações da Instituição de Ensino Superior às demandas sociais e do mercado de trabalho.

De tal forma, o estudo propôs criar uma Política de Acompanhamento de Egressos por meio de recurso digital para centralizar as informações sobre os ex-alunos, diretamente na página oficial do curso, consistindo em criar uma aba específica no site do Programa, incluindo ferramentas para divulgar atividades e coletar dados dos egressos; formulário *online* para captar informações sobre a trajetória profissional e o impacto do curso, organizado de forma acessível e sistemática; depoimentos de egressos com relatos textuais e audiovisuais para captar experiências, auxiliar na avaliação do Programa e divulgar os impactos gerados. Sugeriu também a criação de rodas de conversa, encontros presenciais ou virtuais para fomentar o diálogo entre egressos, novos alunos e gestores, promovendo reflexões sobre as contribuições do curso. Mostrou, ainda, a importância da divulgação da política institucional, devendo o documento que formaliza a política ser acessível no site, garantindo a transparência e o compartilhamento das ações. Em

síntese, a Política de Acompanhamento de Egressos representa um passo essencial para consolidar a autoavaliação institucional, fomentar a formação continuada e valorizar o papel dos egressos como agentes transformadores em seus contextos profissionais e sociais.

A breve revisão bibliográfica sobre os mestrados profissionais em Educação revela que esses programas têm assumido um papel relevante na formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Os estudos apontam para avanços significativos na consolidação de competências pedagógicas, no fortalecimento da autonomia docente e na resignificação do profissionalismo. Os egressos relatam ganhos substantivos na capacidade de articular pesquisa e prática, bem como maior segurança para promover intervenções educacionais fundamentadas teoricamente. Tais efeitos, à luz das dinâmicas políticas e estruturais, conformam a própria lógica dos mestrados profissionais de uma formação aplicada e dirigida à melhoria da qualidade da educação pública.

Entretanto, apesar desses avanços, a literatura também aponta para desafios persistentes, como a ausência de políticas institucionais de acompanhamento dos egressos, a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos profissionais em exercício e a limitada valorização institucional do título obtido tanto em termos de progressão de carreira quanto de reconhecimento simbólico. Parte dos estudos destaca a necessidade de uma articulação mais efetiva entre as Instituições de Ensino Superior e as redes de ensino, visando garantir a aplicabilidade dos conhecimentos produzidos e reforçar as transformações promovidas pelos egressos em seus contextos profissionais.

Ainda que os mestrados profissionais tenham ampliado o escopo da formação *stricto sensu* e se consolidado como modalidade legítima de pós-graduação, a produção acadêmica sobre seus impactos na área da Educação permanece, em grande medida, centrada em experiências locais, descrições institucionais e avaliações pontuais. É preciso avançar para análises que revelem como esses programas, além de qualificar docentes e gestores, também operam sob as racionalidades políticas que moldam as reformas educacionais atuais.

Por essa via, compreender os mestrados profissionais como políticas educacionais exige ultrapassar abordagens descritivas e adentrar os domínios

simbólicos e regulatórios que atravessam sua institucionalização. Isso implica reconhecer que tais programas, quando respondem a demandas por qualificação de profissionais da Educação Básica, corroboram e, em certa medida, reconfiguram os múltiplos sentidos atribuídos à noção de profissionalização. Esses sentidos são atravessados por racionalidades políticas contemporâneas que tensionam a formação docente e gestora, sobretudo na medida em que operam sob lógicas de performatividade e dispositivos de regulação que incidem sobre os sujeitos e suas práticas.

5.5 SENTIDOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Compreender a função do mestrado profissional na área da Educação exige, antes de tudo, situá-lo no contexto mais amplo das políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da Educação Básica. Ao longo das últimas décadas, especialmente a partir da publicação do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e das reformas curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, consolidou-se a concepção de que a profissionalização docente não se esgota na formação inicial, exigindo políticas estruturadas e continuadas de formação em serviço.

Nesse íterim, a expansão da pós-graduação *stricto sensu*, particularmente na modalidade profissional, passa a ocupar um lugar estratégico na qualificação dos quadros da Educação Básica, articulando formação acadêmica, experiência profissional e produção de conhecimento aplicado. A expansão incide diretamente no debate sobre a profissionalização docente e gestora, tensionando modelos tradicionais de formação e incorporando novas exigências de desempenho, responsabilidade e competência. É nesse contexto que se insere a análise da pós-graduação profissional como um dos vetores da profissionalização no campo educacional, especialmente sob a lógica da Nova Gestão Pública e seus desdobramentos nas políticas de Estado.

5.3.1 A racionalidade performativa e a constituição do *ethos* profissional

O alinhamento entre a necessidade de formação continuada dos profissionais da Educação Básica e a flexibilização da pós-graduação pode ser entendida, conforme Lessard (2006), por meio da forte influência no *New Public Management* (Nova Gestão Pública) segunda a qual a

(...) exigência de uma mão-de-obra docente de melhor qualidade é claramente e cada vez mais um assunto de Estado que pelo viés de políticas voltadas explicitamente para este objetivo, tenta coordenar o conjunto de atores do campo do ensino, garantir a coerência e a sinergia de suas ações e inseri-los no âmbito mais global das políticas educativas focadas na economia do saber, na globalização da concorrência e na ética da responsabilização e do desempenho (ibid., p. 204).

Lessard (2006), ao recorrer às contribuições de Grimmer e colaboradores, que distinguem a profissionalização da força de trabalho docente daquela voltada ao contexto organizacional da escola, analisa as políticas estatais orientadas pelos pressupostos da Nova Gestão Pública, evidenciando os efeitos dessa racionalidade sobre a reconfiguração da profissão docente e da governança escolar. Segundo o autor, a qualificação do docente é cada vez mais assunto do Estado, tendo em vista “vincular melhor, mas se possível alinhar os universos da formação inicial e desenvolvimento profissional com as orientações de políticas educativas básicas, por um lado e as do ensino superior, pelo outro” (Lessard, 2006, p. 204).

Conforme a distinção realizada pelo autor, a profissionalização docente (ou da mão-de-obra) e a profissionalização escolar, embora distintas, se complementam no âmbito das políticas do Estado. A profissionalização da docência (e da gestão), compreendida como valorização e qualificação da força de trabalho e a profissionalização da escola, entendida como aprimoramento das estruturas e dinâmicas institucionais, constituem dimensões distintas, porém complementares, no escopo das políticas estatais.

A primeira diz respeito às ações e regulamentações que visam qualificar e estruturar os professores (e diretores) enquanto profissionais, abrangendo desde a formação superior inicial e continuada, realizada em universidades, vinculada a

referenciais de competência e pesquisa científica. Inclui também credenciamento e regulação de instituições e a certificação de professores (e diretores) por instâncias estatais ou corporativas, assim como o estabelecimento de normas e padrões que definem os critérios para inserção no mercado, acesso a cargos e progressão na carreira. Além de formação continuada articulada às reformas educacionais, visa ao desenvolvimento contínuo do professor para acompanhar as mudanças no sistema educacional. Já a profissionalização do contexto de trabalho escolar foca na melhoria das condições organizacionais e culturais das escolas, envolvendo tanto a descentralização e maior autonomia das escolas, seguidos de formas de regulação, organização profissional, com implementações de práticas, adaptação ao local e ao coletivo, acompanhamento e capacitação com vistas à eficácia do ensino.

A profissionalização do docente (e da gestão) não é um fim em si mesma, mas formas de políticas de Estado para garantir a eficácia do ensino, por isso, a formação qualificada torna-se necessária, segundo Lessard (2006). O alinhamento entre ambas leva a um movimento de responsabilização das escolas pelo sucesso escolar, mudanças curriculares e avaliação das aprendizagens, levando os docentes também a se adaptarem a esses elementos estruturantes.

De forma geral, a profissionalização da mão-de-obra prioriza a padronização e o controle estatal para garantir eficiência e resultados. Já a profissionalização do contexto de trabalho valoriza a autonomia e a adaptação às realidades locais, apostando no desenvolvimento coletivo e individual dos professores, muito embora inaugure outras formas de controle.

Esse movimento de profissionalização foi fortemente orientado nos Estados Unidos desde a década de 1980 e se ramificou nos demais países, conforme o cariz reformista do Estado. Segundo Tardif (2013), trata-se da necessária e progressiva transição, do status de ofício docente para o de profissão docente; processo que implica a ruptura com formas tradicionais e intuitivas de ensinar, baseadas em saberes práticos adquiridos exclusivamente pela experiência, para a construção de um corpo profissional dotado de saberes especializados, identidade própria e reconhecimento institucional. Trata-se de uma transição que supõe a valorização dos saberes profissionais produzidos e mobilizados pelos docentes em sua prática cotidiana, bem

como a consolidação de dispositivos de formação inicial e continuada que assegurem a ancoragem desses saberes em referenciais científicos e pedagógicos consistentes.

A profissionalização docente, a partir dessa perspectiva, não se limita à aquisição de técnicas, mas envolve o reconhecimento social e político da docência como atividade intelectual, que exige conhecimento sistematizado, autonomia de julgamento e capacidade reflexiva. O desafio, portanto, consiste em superar a visão da docência como vocação ou extensão de atributos pessoais, como o dom, a aptidão ou a abnegação, consolidando-a como uma profissão regulamentada, com direitos, deveres e espaços legítimos de atuação no campo educacional.

Consoante a Lessard (2006), a profissionalização, para Tardif (2013), é, portanto, um movimento político que remonta à modernização das sociedades, atravessando fases como "vocação", "ofício" e "profissão"⁷². Ele enfatiza as influências históricas e sociopolíticas, como as reformas educacionais, a mercantilização da educação e o impacto de políticas neoliberais (a *New Public Management* e um de seus princípios fundamentais o *accountability*), cujo objetivo maior é a eficácia da escola e dos professores, integrando a educação no “mercado global internacional” (Tardif, 2013, p. 564). Assim, a profissionalização “está ela mesma ligada a pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino” (Tardif, 2013, p. 560).

Dentro da perspectiva da gestão baseada em resultados,

os professores são considerados como agente responsáveis pelos seus atos e avaliados com base em seus resultados, ou seja, o sucesso escolar de seus alunos, também ele mensurável por meio de testes padronizados e de comparações com outros professores e outras instituições a nível nacional e internacional (ibid., p. 565)

Para o autor,

o antigo saber de experiência sobre a qual fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. [...] a serviço da ação profissional e resulta em um aumento das competências práticas dos professores.” (ibid., p. 561)

⁷² É importante trazer a ressalva feita pelo autor quando afirma que “essas duas formas, a vocação e o ofício, ainda permanecem, especialmente na América Latina: elas coexistem portanto com o movimento de profissionalização, gerando assim tensões ou até mesmo contradições no cerne da evolução social do ensino” (Lessard, 2006, p. 553).

Segundo Tardif (2013), na América Latina, esse movimento de profissionalização encontrou dificuldades para sua reelaboração, levando à precarização do trabalho docente e a perdas conquistas nos anos anteriores. Em mesma medida, isso ocorreu em outros países. O ideário estadunidense da profissionalização passou a ser considerado “concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, insegurança no estatuto e no emprego [conduzindo] à proletarização de uma parte dos professores” (Tardif, 2013, p. 569).

Reiterando e resumizando os pressupostos sobre a profissionalização desenvolvidos por Lessard (2006) e Tardif (2013), Roquet (2018)⁷³ a define como um processo multidimensional, dinâmico e historicamente referenciado, organizado em três níveis: a) macro, fundamentado pela construção histórica e social da atividade profissional; b) meso, que se dá por meio de dispositivos institucionais que regulam e estruturam o trabalho; e c) micro, consolidado nas experiências individuais em que se consolida a identidade profissional.

Roquet (2018) conceitua a profissionalização como um processo multidimensional, dinâmico e historicamente situado, que se estrutura em três níveis interdependentes. No nível macro, a profissionalização se ancora na construção histórica e social da atividade profissional, considerando os discursos, as políticas e as representações sociais que moldam a profissão ao longo do tempo. Já no nível meso, a ênfase recai sobre os dispositivos institucionais de formação que regulam e conformam o trabalho nas organizações. Por fim, no nível micro, o processo se realiza nas trajetórias individuais, nas práticas cotidianas e nas experiências vividas, nas quais os sujeitos se constituem e consolidam as identidades profissionais, sempre em negociação com os contextos institucionais e com os saberes da profissão.

Na abordagem realizada por Shiroma (2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b), a profissionalização docente e do gestor é compreendida como categoria tensionada entre discursos de valorização e mecanismos de regulação. Em seus textos, a autora evidencia que a noção de profissionalização, especialmente no contexto das reformas

⁷³ É necessário dizer que o artigo de Pascoal Roquet (2018) não trata especificamente da profissionalização docente, mas oferece uma possibilidade interpretativa tridimensional da profissionalização em atividades profissionais estabelecidas ou emergentes.

educacionais dos anos 1990, assume uma dupla face: ao mesmo tempo que evoca o reconhecimento da docência como profissão, também opera como estratégia de ajuste às exigências do Estado gerencial, fundamentado em lógicas neoliberais de produtividade e controle. A profissionalização, nesse enquadramento, deixa de ser tratada como conquista de autonomia profissional e passa a ser ressignificada nos marcos da racionalidade gerencialista e “promove a individualização, a destruição de solidariedades e introduz novas formas de regulação da educação” (Shiroma, 2005, p.114).

A autora relaciona a profissionalização ao processo de difusão de diretrizes internacionais, particularmente as promovidas por organismos multilaterais, como UNESCO e Banco Mundial, que vinculam a formação docente ao preceito da educação para a competitividade. Esse movimento culmina na valorização da educação continuada e de competências ajustadas às demandas do mercado, voltadas para “maior eficiência e eficácia por parte dos sistemas educacionais” (Shiroma, 2000, p. 80).

Nesse sentido, Shiroma (2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b) adota uma perspectiva crítica ao demonstrar que o conceito de profissionalização do docente e do gestor tende a ser usado como expressão de valorização do magistério, porém é frequentemente cooptado pelas reformas educacionais de viés gerencialista, passando a funcionar como instrumento de legitimação de processos de desresponsabilização estatal e de precarização das condições de trabalho docente. Isso significa dizer que, em vez de promover a autonomia e o reconhecimento da docência como atividade intelectual e política, a profissionalização é ressignificada nos marcos de uma racionalidade funcionalista, sendo atrelada a parâmetros de eficiência, desempenho e produtividade.

Sob a capilaridade do projeto hegemônico disseminado pelas publicações dos organismos multilaterais, o conceito de profissionalização do docente e do gestor é progressivamente ressignificado, assumindo uma “função político-econômica” (Shiroma, 2003, p. 75). Trata-se de um enquadramento em que se profissionalizar deixa de significar simplesmente valorizar e reconhecer os saberes docentes, para representar uma exigência da nova função da educação como promotora de eficiência, empregabilidade e desenvolvimento competitivo. Dito de outra forma, a

profissionalização é apresentada como exigência da nova função econômica da educação e se torna instrumento de ajuste às reformas de Estado para formar “consensos e acordos democráticos e estáveis” (PROMEDLAC *apud* Shiroma, 2000, p. 85).

Ainda que o termo profissionalização esteja presente como categoria central, Shiroma (2000) frequentemente o articula com outros eixos analíticos, como “trabalho docente”, “formação de professores”, “regulação”, “reformas” e “gerencialismo”. Essas articulações evidenciam que sua concepção de profissionalização não é limitada a aspectos formativos ou técnicos, mas implicada nos debates sobre o papel social do educador, da natureza do Estado e das formas contemporâneas do governo da educação.

As contribuições de Lessard (2006), Tardif (2013), Roquet (2018) e Shiroma (2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b) reunidas no quadro abaixo (Quadro 6) evidenciam aproximações conceituais em torno da profissionalização docente (e do gestor) e revelam singularidades quanto às formas de compreendê-la, situá-la historicamente e analisá-la sociologicamente. Longe de se restringirem a uma oposição entre modelos teóricos, os três autores oferecem abordagens complementares que tensionam aspectos estruturais, institucionais e subjetivos da profissionalização enquanto processo de formação.

Quadro 6 - Concepções sobre a profissionalização docente/gestora

Critérios de Análise	Lessard (2006)	Tardif (2013)	Roquet (2018)	Shiroma (2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b)
Concepção central de profissionalização	Instrumento de gestão estatal via eficácia e <i>accountability</i>	Movimento contraditório entre vocação, ofício e profissão	Processo relacional entre indivíduo, instituições e história	Categoria política reconfigurada por reformas neoliberais (eficácia e <i>accountability</i>)
Níveis de análise	Sem níveis formais; destaca <i>workforce/ Workplace</i>	Três idades: vocação, ofício e profissão	Três níveis: macro, meso e micro	Articula escalas globais (organismos multilaterais), nacionais (reformas do Estado) e locais (formação e identidade docente)

Continua

Crítérios de Análise	Lessard (2006)	Tardif (2013)	Roquet (2018)	Shiroma (2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b)
Relação com o Estado e políticas públicas	Forte; articulada a reformas gerenciais do Estado	Moderada; crítica à mercantilização	Moderada; políticas e estruturas institucionais	Forte; vetor das reformas gerenciais do Estado
Foco na formação e saberes docentes	Baseada em competências e pesquisa universitária	Saberes docentes e práticas sociais	Saberes formais e saberes da prática	Disputa entre valorização crítica e tecnificação
Tensões ou contradições identificadas	Autonomia vs. controle estatal	Tradição vs. Profissionalização	Normatização vs. identidade subjetiva	Reconhecimento vs. controle estatal
Perspectiva temporal ou histórica	Institucionalização progressiva nas reformas	Alta; fases históricas e permanências	Fundamental; trajetória histórica	Presente; vincula à reestruturação do Estado
Ênfase em dimensões institucionais	Sim; políticas de formação e avaliação	Menor ênfase; crítica à institucionalização	Sim; dispositivos institucionais no nível meso	Estratégias institucionais de regulação e avaliação da formação docente, processos de recontextualização das políticas
Enfoque predominante	Político-institucional	Sociocultural e histórico-comparativo	Analítico-sociológico tridimensional	Político-crítico com base foucaultiana

Fonte: elaborado pela autora (2025)

As abordagens, embora distintas em seus referenciais analíticos, convergem na compreensão da profissionalização como um fenômeno complexo, multifacetado e tensionado por diversas determinações políticas, sociais e subjetivas. Uma leitura panorâmica do quadro mostra ser possível compreender a profissionalização como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, que envolve desde a regulação das práticas formativas até a constituição identitária (ou da profissionalidade)⁷⁴ docente.

Sem desconsiderar as relevantes contribuições de autores como Lessard (2006), Tardif (2013), Roquet (2018) e Shiroma (2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b) para o debate sobre a profissionalização docente, adota-se, neste estudo, uma abordagem fundamentada em Stephen Ball (2001, 2002, 2004, 2005, 2010), cuja formulação da noção de performatividade permite compreender como os discursos

⁷⁴Profissionalidade é um conceito polissêmico, todavia, no presente estudo é compreendido como a capacidade do docente de articular suas vivências pedagógicas com as diretrizes e finalidades educacionais (Lessard, 2006; Roquet, 2018).

sobre a profissionalização são atravessados por mecanismos de regulação política, comprometendo a autonomia dos sujeitos e subordinando a identidade docente à lógica dos resultados.

5.5.1.1 *A profissionalização sob a lógica performatividade*

Stephen Ball (2001, 2002, 2004, 2005, 2010) não desenvolve uma abordagem específica sobre a profissionalização, mas realiza uma crítica às formas contemporâneas de governo da educação em que problematiza o processo de profissionalização. Ele apresenta uma abordagem centrada na “performatividade”⁷⁵ como um conceito central que opera como “tecnologia política” de regulação, atingindo a organização do trabalho, bem como a constituição das subjetividades profissionais; uma forma de subordinação da autonomia e da ética docente à lógica da mensuração, da padronização e do desempenho (Ball, 2002, p. 4).

No artigo intitulado “Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar” (Ball, 2004), é possível identificar os mecanismos pelos quais a racionalidade performativa se expressa. Enquanto uma tecnologia de regulação indireta do Estado, a performatividade opera uma lógica de controle, permitindo-lhe “governar à distância” ou exercer um “governo sem governo”.

A lógica de controle se manifesta por sua inserção nas culturas institucionais e nas subjetividades dos trabalhadores, sem a necessidade de uma presença ostensiva do Estado. Essa racionalidade atua na redefinição de significados e na reconfiguração simbólica das práticas e papéis institucionais, criando novos perfis profissionais e assegurando o alinhamento com metas e finalidades politicamente definidas. Além disso, converte o trabalho educativo em produtos mensuráveis, como resultados, níveis de desempenho e formas de qualidade, submetendo a atividade pedagógica a parâmetros oriundos da lógica de mercado.

Ela também contribui para a naturalização da mudança e para a fragilização de práticas anteriores, ao se articular com discursos vinculados à melhoria, à qualidade,

⁷⁵Stephen Ball faz uma releitura e amplia o sentido de performatividade descrito por Lyotard em 1984, no artigo intitulado *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*.

à eficiência e à responsabilização os quais deslegitimam práticas vigentes e apresentam como inevitável e irresistível a adoção de novas lógicas de ação. Por fim, tal racionalidade incide tanto sobre as estruturas e os procedimentos educacionais quanto sobre os modos de ser, pensar e agir dos profissionais, moldando e alinhando subjetividades em consonância com as culturas institucionais dominantes (Ball, 2004, p. 1116).

Essa abordagem foi melhor delimitada na seção metodológica (Cap.2 desta tese) em que noção de performatividade foi mobilizada como categoria analítica importante para a interpretação dos documentos institucionais do PPGP-UFJF, permitindo a identificação de prescrições e discursos que operam como dispositivos de regulação simbólica e política na formação de gestores educacionais.

5.5.1.2 A performatividade no contexto educacional brasileiro

No campo educacional brasileiro, a literatura voltada à formação de profissionais da educação tende, majoritariamente, a tratar o tema sob a rubrica ampla da “formação docente”, utilizando categorias que englobam, de forma indistinta, professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores e gestores escolares. Embora essa abordagem reforce a concepção da escola como espaço de trabalho coletivo, ela termina por obscurecer as especificidades inerentes à função gestora e seus desdobramentos no cotidiano das unidades escolares. Dessa forma, na presente seção, adota-se como premissa a leitura de que o gestor escolar, enquanto profissional da educação, está incluído nas formulações mais amplas da literatura sobre a profissionalização docente. Por essa razão, será mantido o campo lexical predominante nas produções acadêmicas centrado na docência, mas demarcando, sempre que pertinente, que o foco analítico recai também sobre o gestor educacional. Assim, toda menção à formação ou profissionalização “docente” será acompanhada, por meio de barra (/gestor) ou complementação equivalente - uma sinalização de que a interpretação aqui proposta busca evidenciar os desdobramentos dessa profissionalização especificamente para esse campo.

No contexto brasileiro, a profissionalização docente/gestora se institui como um efeito das reformas educacionais e dos muitos aparatos normativos que se intensificaram a partir da década de 1990⁷⁶. Trata-se de um processo profundamente articulado às transformações nas políticas públicas do Estado e aos imperativos do capitalismo global no final do século XX, especialmente no que se refere à incorporação da racionalidade gerencialista e dispositivos de responsabilização, como já exposto.

A performatividade permeia o discurso sobre a necessidade da profissionalização docente/gestora promovido pela UNESCO e reforçado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) e pela Reunião de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe (PROMEDLAC) quando, em suas orientações, incorporavam (e ainda incorporam) traços de uma racionalidade técnico-gerencial, centrada em eficiência, avaliação de resultados e responsabilização. Em que pese o fato de reconhecerem a importância das reformas na gestão e do engajamento intersetorial, também defendiam (e ainda defendem) a reconfiguração das práticas pedagógicas e dos conteúdos escolares com base na noção de “necessidades educacionais básicas” (UNESCO, 1990, 1993).

Esse movimento se intensificou desde o final da década de 1980, quando começaram a emergir críticas ao sistema educacional, sobretudo no que diz respeito à responsabilização pelas altas taxas de fracasso escolar. As críticas destacavam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, as condições estruturais, institucionais e metodológicas que impactam o desempenho e a permanência dos estudantes na escola. Contudo, o discurso reformista dos anos 1990 deslocou o foco da crise educacional para problemas como a má gestão das escolas e a formação inadequada dos professores. A ideia de “aprendizagem ao longo da vida” foi incorporada ao discurso oficial e regulamentada por legislações, criando uma

⁷⁶ Um marcador relevante, no contexto mundial, é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, decorrente da realização da conferência homônima, ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Sob a perspectiva de Ball (2001, 2002, 2005, 2010), a Declaração reconfigura a finalidade da educação como instrumento de produtividade econômica, amplia o poder de organismos multilaterais sobre as políticas nacionais e inspira reformas curriculares, avaliações externas e sistemas de *accountability* em todo o mundo.

demanda por profissionalização que, em muitos casos, pareceu artificial e desvinculada das condições reais do trabalho docente (Shiroma; Evangelista, 2003).

Ao importar conceitos empresariais e enfatizar competências específicas para os professores, a reforma promoveu uma visão instrumental da formação docente (e gestora), associada a um discurso de eficiência e adaptabilidade contínua. Contudo, essa abordagem não só desconsiderou as complexidades do processo educacional, como também reforçou uma lógica de responsabilização individualizada, tanto dos professores quanto das escolas, mascarando questões estruturais mais amplas (idem).

Conforme Silva (2001, p. 72), a escola passou a ser

lugar de efetivação de projetos nacionais; sua eficiência, portanto, também passa a depender da profissionalização de suas ações. Esta profissionalização é entendida no sentido de fortalecer as funções técnica e administrativas no marco das orientações da política nacional.

Essas reformas atribuíram ao professor e ao gestor um papel central, convertendo sua formação em eixo estratégico das políticas de qualidade educacional. Perfilados a esse enfoque, alinharam-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os sistemas de avaliação em larga escala e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015). Tais medidas foram acompanhadas de políticas de financiamento, como o FUNDEF⁷⁷, e, posteriormente, o FUNDEB, por exemplo. No conjunto passaram a operar como indutores da profissionalização, ao vincularem a qualificação do magistério à reconstrução das práticas pedagógicas e à redefinição do próprio sentido da docência ou à “desintelectualização do professor” (Shiroma, 2003, 2004, 2010). Essa redefinição de sentido é o atravessamento das “tecnologias de reforma [que] estão inseridas e fornecem novas identidades, novas formas de interação e novos valores” (Ball, 2012, p. 39)

⁷⁷ Sigla que se refere ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº de 14, de setembro de 1996.

É possível observar que as reformas educacionais também incidem sobre a própria universidade, não apenas como instituição de ensino superior, mas como instância histórica de legitimação da profissionalização docente/gestora e da produção científica. Detentora do que Lessard (2006, p. 2017) denomina “monopólio de formação” dos professores, a universidade passou a ser interpelada por críticas que a acusavam de distanciamento em relação à prática escolar e de ineficácia frente às exigências contemporâneas de desempenho (Shiroma, 2000; Lessard, 2006).

O conjunto de críticas compôs o encadeamento discursivo que conduzia as reformas, aproximando, assim, a formação dos professores e dos gestores aos interesses das administrações públicas e às lógicas da Nova Gestão Pública. Ressoavam, portanto, com a nova demanda de profissionalização do docente e do gestor da Educação Básica, reconfigurando um cenário em que se deslocou para a universidade uma responsabilidade ampliada e desafiadora sobre a formação inicial e continuada. A universidade, assim, passa a ser vista como mais um ator, entre outros, e não mais como o centro incontestado da formação do docente/gestor.

A materialização dessa reconfiguração pode ser encontrada a partir dos anos de 2000, com a expansão do ensino superior por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, da flexibilização dos cursos de formação e da institucionalização de programas de formação superior a distância, corroborando para a ampliação da perspectiva de profissionalização do magistério no Brasil⁷⁸.

A CAPES passa a compor esse cenário, tendo suas funções alargadas no ano de 2007, mediante a promulgação da Lei de nº 11.502. Desde então, passou a atuar tanto na regulação da pós-graduação nacional quanto na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, assumindo papel central no desenho de políticas indutivas de profissionalização, conforme o Parágrafo 2º do Artigo 2º:

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (Brasil, 2007a).

⁷⁸ São exemplos dessa política de ampliação de espaços para a formação docente a criação do Pró-licenciatura em 2005 e da Universidade Aberta do Brasil, em 2006.

A reconfiguração das atribuições da CAPES se deu em um contexto marcado por sérios desafios sobre a formação de professores em serviço, cujos déficits de qualidade e cobertura comprometiam a capacidade das redes públicas de ensino de responder às demandas crescentes da Educação Básica. Portanto, as novas diretrizes deveriam se fundamentar em mecanismos cooperativos entre os entes federativos e, ao mesmo tempo, contribuir para o fortalecimento dos sistemas de ensino locais e regionais por meio da qualificação dos profissionais que neles atuavam. Para a CAPES, “a carreira e o desempenho profissional [eram considerados] patrimônios imprescindíveis para a qualidade social da educação” (Scheibe, 2011, p. 815).

No mesmo ano, o governo federal lançou o “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE) ⁷⁹ que sistematizou mais de 40 ações voltadas à melhoria da educação em todas as suas etapas. No bojo dessas ações foi publicado o Decreto nº 6.094/2007 que instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”⁸⁰, dando base normativa ao PDE e reafirmando o papel do Estado na articulação de políticas de formação, valorização e desempenho docente.

Em 2009, novas alterações nas funções e organização da CAPES foram consolidadas por meio do Decreto nº 6.755⁸¹, que estabeleceu a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”, cujos objetivos foram explicitados no Artigo 3º em seus dez incisos, destacando-se:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

⁷⁹ O PDE foi apresentado em 15 de março de 2007 e lançado oficialmente em 24 de abril. Para saber mais, ver Saviani (2007) - O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>>

⁸⁰ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

⁸¹ O Decreto foi revogado em 2016, por meio do Decreto de nº. 8.752, com vistas a atender ao novo Plano de Educação (2014 – 2024).

- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- [...]
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Brasil, 2009, p.1).

Com a expertise acumulada na avaliação e indução dos programas *stricto sensu*, a CAPES passou a ser responsável por fomentar diretamente a melhoria da qualidade da Educação Básica pública (Brasil, 2009). Isso seria alcançado por meio de um compromisso com a formação contínua e aperfeiçoamento dos profissionais do magistério, reconhecendo que a profissionalização é fundamental para o sucesso educacional. Logo, o referido decreto representou um marco abrangente que reafirmou a centralidade da profissionalização dos professores na melhoria da qualidade da educação, reconhecendo “uma organicidade na formação docente ao propor a articulação das instituições formadoras junto às redes de educação básica” (Reis; André; Passos, 2020, p. 45).

Quanto ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sua materialização se deu por meio da criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁸². O referido Plano teve como objetivo central promover a oferta de cursos de licenciatura voltados a professores em exercício, considerando suas trajetórias formativas e áreas de atuação, de modo a garantir o acesso à formação superior específica na disciplina em que lecionam na rede pública de Educação Básica.

Nesse mesmo período, destaca-se a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o início das discussões no Congresso Nacional sobre a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Esse documento

⁸² O PARFOR foi instituído pela CAPES por meio da Portaria Normativa de nº 9, de 2009.

configura-se como outro marco normativo relevante para a formulação de políticas educacionais no país, sobretudo no que se refere à profissionalização dos profissionais do magistério. Instituído pela Lei nº 13.005/2014, o PNE estabelece diretrizes para a melhoria sistêmica da educação brasileira em todas as etapas e modalidades.

Em consonância com a LDB, o referido PNE apresentou 20 metas estruturantes, entre as quais se destacam as metas 15 e 16, voltadas especificamente à qualificação dos profissionais do magistério. A Meta 15 estabelece que todos os professores da Educação Básica devem possuir formação de nível superior, em curso de licenciatura, na área de conhecimento em que atuam. Já a Meta 16 propõe que, até o fim da vigência do plano, ao menos 50% desses profissionais tenham formação em nível de pós-graduação, além de prever que a formação continuada se constitua como parte integrante da rotina das escolas públicas (Brasil, 2014).

No ano de 2015 foi instituído, por meio da Resolução de nº 02 do Conselho Nacional da Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica. Segundo Reis, André e Passos (2020, p. 47), este foi “um dos documentos mais debatidos em nível nacional, [...] expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores”.

A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores, conforme estabelecido pelo Parecer CNE/CP nº 2/2005 e consolidado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, residiu na tentativa de estruturar uma base formativa que articulasse teoria e prática, promovesse a interdisciplinaridade e valorizasse os contextos regionais na constituição do currículo docente. Destaca-se a necessidade de que a formação de professores fosse prática e situada no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que se enfatizavam a integração entre os componentes curriculares e a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na oferta formativa. Além disso, propunham a formação continuada como dimensão essencial da profissionalização docente, a ser implementada em articulação com os sistemas de ensino e integrada às rotinas das escolas públicas de Educação Básica (Brasil, 2015).

No entanto, essa normativa foi substituída, em 2019, com a publicação da Resolução do CNE/CP nº 2/2019 que revogou as diretrizes anteriores e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Essa mudança introduziu uma nova abordagem da formação docente, centrada em competências e fortemente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Artigo 6º dessa resolução estabeleceu princípios que ampliaram a visão da formação, ao reconhecer, além do papel das instituições formadoras, a importância do acesso equitativo à formação, da articulação entre formação inicial e continuada, da valorização da docência e da corresponsabilidade dos entes federativos. Embora mantenha o compromisso com a qualidade e a profissionalização, a resolução de 2019 deslocou a formação construída na universidade, contextualizada e crítica, para um modelo baseado em competências alinhadas a resultados, com ênfase em indicadores e gestão de desempenho.

Entre os princípios destacados, a Resolução de 2019 reforçou a necessidade de integrar teoria e prática por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; defendeu a equidade no acesso às oportunidades formativas; e estabeleceu que a formação continuada deveria entendida como parte essencial da profissionalização, articulando-se com o cotidiano das instituições educativas, os saberes da experiência e os projetos pedagógicos das escolas nas quais os professores atuam (Brasil, 2019).

Para além dos aspectos específicos da formação continuadas que parecem ter se perdido na Diretriz de 2019, voltou-se à perspectiva da formação por competências, o que foi amplamente rechaçado pelas comunidades científicas. Como exemplo, a Associação Nacional de Política e Administração Escolar criticou a orientação das licenciaturas para o desenvolvimento de competências individuais, em prejuízo de uma perspectiva formativa coletiva e contextualizada, e problematizou a adoção de um modelo uniforme de formação nacional e centrado nas diretrizes da BNCC (Reis; André; Passos, 2020).

Não diferente, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, aprovada no ano de 2021 pelo Ministério da Educação, desenvolvida com base em diretrizes internacionais, especialmente da OCDE, está vinculada à Meta 19 do Plano

Nacional de Educação (PNE)⁸³. Seu propósito foi padronizar as atribuições dos diretores escolares, integrando critérios técnicos e de desempenho à gestão democrática. Essa proposta, alinhada à estratégia 19.8 do PNE, prevê o desenvolvimento de programas voltados à formação de gestores escolares e a aplicação de uma prova nacional específica, destinada a subsidiar critérios objetivos para a seleção e a ocupação de cargos de direção nas escolas públicas (Brasil, 2014).

A referida Matriz, assim como a Base Comum Nacional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, revela uma forte influência gerencialista na concepção do papel do diretor escolar. Descrita como necessária para responder às demandas do século XXI, essa abordagem redefine o papel do diretor escolar, atribuindo-lhe a função de liderar os professores com foco nos resultados educacionais. Com isso, a gestão participativa é relegada a um plano secundário, enquanto se priorizam o alcance de metas e a responsabilização, vinculando diretamente o desempenho da escola à atuação de seus diretores.

Encontra-se aí uma orientação claramente gerencial que gera implicações importantes para a gestão escolar, ao priorizar competências técnicas e modelos de liderança típicos do setor privado, limitando a abordagem democrática, ignorando a necessidade de considerar o contexto local e os desafios específicos das escolas públicas. A proposta reflete tensões entre a adoção de práticas baseadas em eficiência e a promoção de uma gestão mais colaborativa, alinhada aos princípios democráticos previstos na própria Meta 19 do PNE.

Segundo Botelho e Silva (2022), olhares divergentes pairaram sobre a Matriz, como, por exemplo, o posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que a considera um retrocesso para a gestão democrática, uma vez que transpõe para o universo escolar a visão do mundo empresarial.

Para Aguiar, Ruiz e Silva (2022) o documento adota uma perspectiva fundamentada na Epistemologia da Prática que prioriza o uso de saberes voltados

⁸³ A Meta 19 do Plano Nacional de Educação trata de assegurar condições para a gestão democrática da educação, associando-a a “critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014).

para a resolução de tarefas cotidianas, favorecendo respostas imediatas e superficiais aos problemas escolares. Trata-se, portanto, de uma abordagem que instrumentaliza o conhecimento, limitando-o à experiência prática e desvalorizando a reflexão crítica e o entendimento da gestão escolar como um fenômeno social e científico.

Apesar das contradições existentes, é inegável a centralidade dada à universidade na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica. Afinal, como problematiza Lessard (2006, p. 224),

se, na formação de docentes, a universidade não conseguir colocar numa tensão fecunda abordagens plurais da melhoria da prática e das escolas, ter uma resposta sofisticada à obrigação de resultados, nem desenvolver nos docentes uma relação crítica com a ciência, quem conseguirá? Por uma vez, a universidade e as ciências sociais e humanas estão objetivamente aliadas nesse combate.

De certo modo, esse movimento tem gerado efeitos mensuráveis. Um bom exemplo pode ser observado quanto à meta do PNE que previu a formação de 50% dos docentes da Educação Básica em cursos de pós-graduação até 2024. De acordo com o “Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2023”, o percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação e envolvimento em formação continuada apresentou crescimento. O índice, que era de 41,3% em 2019, avançou para 47,7% em 2023⁸⁴, evidenciando o esforço para atender às diretrizes do PNE e ampliar a profissionalização docente (Brasil, 2024, p. 65). Portanto, o alinhamento entre as políticas de profissionalização e os dispositivos regulatórios contemporâneos é atravessado pela lógica da performatividade, por vincular, diretamente, a formação docente à produção de evidências quantificáveis de eficácia (Ball, 2001, 2002, 2005, 2010). Nessa direção, a profissionalização tem sido progressivamente apropriada como vetor da função político-econômica da educação, de modo que os avanços quantitativos, embora expressivos, revelam ambivalências quanto ao seu significado político e pedagógico.

Não obstante, os Planos Nacionais de Pós-Graduação passaram a contemplar a Educação Básica ao ampliar as funções da pós-graduação. Dentre os principais

⁸⁴ Cabe ressaltar que o relatório não distingue a formação, se do tipo *stricto sensu* ou *lato sensu*.

objetivos do IV PNPG, por exemplo, estava “o fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos (Brasil, 2010, p. 33).

No V PNPG, as orientações referentes à formação de professores estão sintetizadas no item 14.5, que contempla as seguintes diretrizes:

- ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena;
- ampliação dos editais destinados à valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica, como PRODOCÊNCIA, PIBID, Novos Talentos, entre outros;
- ampliação da interação dos programas de pós-graduação e da Universidade Aberta do Brasil com os cursos de licenciatura, no sentido da promoção da melhoria da qualidade da formação dos professores;
- ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR;
- estímulo à participação de cursos de pós-graduação de outras áreas do além da Educação questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica;
- estímulo ao desenvolvimento de estudos visando à formatação do ensino de ciências na educação básica, instrumento fundamental para a construção da cidadania (Brasil, 2014, p. 298).

A partir dessas proposições, percebe-se que a formação dos profissionais da Educação Básica está integrada ao Sistema Nacional de Pós-Graduação de forma objetiva. Conquanto cada medida apresentada aborde ações diferentes, observa-se que todas apontam para o mesmo objetivo: valorizar a docência, aproximar a formação da prática profissional e promover políticas públicas de formação mais articuladas, mas imbricadas à produção de resultados. Desde então, as estratégias voltadas à profissionalização docente/gestora por meio da pós-graduação têm se fortalecido com o incentivo à pesquisa aplicada à Educação Básica, evidenciando o compromisso com a resolução de desafios concretos e com a melhoria das práticas educacionais. Nesse processo se destaca o estímulo à participação em cursos de pós-graduação oriundos de áreas distintas da Educação, favorecendo abordagens interdisciplinares e diversificadas.

Os mestrados profissionais, tanto na área da Educação quanto nas áreas do Ensino, configuram-se como uma modalidade estratégica de formação continuada, na medida em que pressupõem o alinhamento entre ação, reflexão e fundamentação crítica. Além disso, distinguem-se por responderem, de forma mais direta, às demandas concretas das redes públicas de ensino. Iniciativas como o PROEB reforçam o papel dos MP na profissionalização dos profissionais do magistério, abrangendo a análise sobre o cotidiano das escolas por meio de práticas de pesquisa aplicada e à valorização do magistério, com destaque para o PARFOR como importante articulador dessa agenda em nível nacional.

Nesse sentido, Neres, Nogueira e Brito (2014) apregoam que a crescente necessidade de formação contínua para professores da Educação Básica levou ao aumento expressivo dos programas de pós-graduação profissional. As autoras mencionam que os motivos para a expansão dos cursos incluem demandas do mercado de trabalho, deficiências na formação inicial dos professores e o desejo pessoal de aprofundar conhecimentos. De tal forma, a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para professores é enfatizada como uma resposta aos desafios enfrentados na Educação Básica, sendo a formação continuada essencial para atualizar e aprimorar as habilidades dos educadores.

Afirmam as autoras:

[...] se o alvo dos programas nessa modalidade são os professores da educação básica, reivindica-se um melhor entendimento, inclusive à guisa de romper com todo o tipo de preconceito ou lugar-comum, da importância dessa modalidade de pós-graduação como espaço de fomento à pesquisa com e para professores, além da inegável contribuição da diminuição da distância entre o saber acadêmico e o conhecimento prático (Neres; Nogueira; Brito, 2014, p. 889).

Para as autoras, a necessidade de formação contínua dos profissionais da Educação Básica coaduna com as determinações da CAPES para a criação dos mestrados profissionais “que vieram com uma tentativa de reorganização dos espaços da pós-graduação no país e, conseqüentemente, para atender aos profissionais que atuam no mercado” (Neres; Nogueira; Brito, 2014, p. 894).

Souza e Zanon (2023, p. 3), a partir da questão central: "Há mesmo o necessário clamor de conversa implicada entre a escola básica e a qualificação do

trabalho de professores?", assumem que, historicamente, existe uma dissociação entre a formação teórica oferecida pelas universidades e a prática docente nas escolas básicas. A partir da análise documental e na experiência acumulada do PPGPE da UFSCar, criticam o distanciamento entre teoria e prática na formação docente e defendem uma formação centrada na prática e na análise reflexiva. As autoras argumentam que o Mestrado Profissional em Educação (MPE) pode ser uma resposta a essa lacuna, promovendo uma formação continuada que integra teoria e prática.

Ao analisarem a experiência desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, Zanon e Souza (2023) perceberam que a relação entre a universidade e a escola básica se dá pela interdisciplinaridade, sendo que a composição do corpo docente do programa, oriundo de diversas áreas do conhecimento, favorece uma abordagem interdisciplinar na formação dos professores; na pesquisa aplicada que estruturam os trabalhos de conclusão dos mestrandos, voltando-se para a intervenção em suas próprias práticas pedagógicas, promovendo uma reflexão crítica e a produção de conhecimento contextualizado. Revelaram, inclusive, uma demanda significativa presente no elevado número de candidatos ao Programa e concluíram que o MPE tem potencializado a colaboração entre universidades e escolas, promovendo a troca de saberes e a construção de soluções para os desafios educacionais.

A aproximação entre mestrados profissionais e Educação Básica se dá pela

[...] problemática da profissionalização dos educadores para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais da Educação Básica, enfatizando os objetivos de trabalhar em favor da qualificação dos educadores[...] (Silva; Sá, 2016, p. 65)

Embora sejam recentes no sistema de pós-graduação, os mestrados profissionais em Educação compõem a plataforma de credenciamento e avaliação da CAPES, com atenção às suas especificidades. Compõem, juntamente com outras políticas de democratização da educação, o arcabouço das ações que reafirmam a eficácia e a eficiência das escolas públicas. Cabe ressaltar, inclusive, que os impactos esperados por esse processo de formação se apresentam tanto pela variedade de

produtos que possam ser elaborados quanto pela elevação qualificação profissional dos profissionais da educação em suas respectivas redes de ensino (FORPRED, 2013).

A alternativa que vem se consolidando encontra nos programas de pós-graduação profissional, tanto mestrados quanto doutorados, um locus privilegiado para a formulação de uma política de profissionalização dos profissionais da Educação Básica, ancorada na valorização do domínio de saberes específicos e no desenvolvimento de competências. Essa consolidação decorre, por um lado, da resposta às demandas mais urgentes de formação e, por outro, da natureza instrumental desses programas, que articulam ação, reflexão e crítica com base em fundamentos teóricos qualificados. Tem-se, assim, o favorecimento do diálogo entre o meio acadêmico e o meio profissional proporcionando aos programas de pós-graduação o encurtamento da distância de suas práticas às demandas externas pontuais, respondendo-as e incorporando-as à produção científica (Pires, 2010).

Em suma, os programas profissionais afirmam-se não apenas como uma alternativa legítima dentro do Sistema Nacional de Pós-Graduação, mas também como uma estratégia formativa alinhada ao discurso de necessidades de valorização, qualificação dos profissionais da Educação Básica e melhoria da qualidade da educação. Ao reconhecerem as especificidades do campo profissional e reposicionarem os sujeitos da prática como agentes centrais na produção do conhecimento, os programas profissionais contribuem para a construção de uma nova racionalidade formativa, mais aplicada, mensurável e integrada às dinâmicas da globalização. Com isso, tendem a provocar o encurtamento da distância entre universidade e escola, reposicionando a formação continuada como eixo estruturante da política educacional de profissionalização dos profissionais do magistério.

Todavia, convém observar o que advertem Ball (2001, 2002, 2004 2005, 2010) e Shiroma (2014): essa profissionalização não está isenta das determinações de uma racionalidade performativa, que subordina a formação docente/gestora às exigências de produtividade, responsividade e alinhamento a resultados. Os próprios programas também são tensionados por dispositivos de performatividade, tornando-se eles próprios alvos privilegiados de dispositivos de regulação, sendo interpelados como uma unidade de desempenho que deve justificar sua existência e continuidade por

meio de indicadores quantificáveis, tais como número de titulados, produção bibliográfica, impacto social e inserção institucional.

5.6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O percurso desenvolvido ao longo deste capítulo permitiu visibilizar a complexidade que marca a consolidação dos mestrados profissionais em Educação, revelando os sentidos e os desafios implicados em sua configuração como política formativa. A análise partiu do reconhecimento das resistências históricas que, sobretudo no interior da ANPEd e de segmentos da pós-graduação acadêmica, manifestaram receios quanto ao rebaixamento epistemológico e à descaracterização da pesquisa na área da Educação, frente à institucionalização dos MPE como uma alternativa *stricto sensu*. Tais tensões evidenciam que a legitimação dos MPE não se deu sem controvérsias e que sua aceitação no interior do campo científico foi, e em certa medida ainda é, marcada por disputas de ordem simbólica, política e epistemológica.

No plano empírico, o panorama quantitativo apresentado apontou para um crescimento expressivo da modalidade nos últimos 15 anos, com 52 programas recomendados na área da Educação, distribuídos por diferentes regiões e instituições, e com dados relevantes sobre matrículas e titulados. A análise numérica revelou, entretanto, assimetrias regionais e institucionais, além de fragilidades relativas à sustentabilidade financeira dos programas, que ainda dependem fortemente de articulações com esferas governamentais para garantir sua continuidade. Esses dados, embora importantes para mensurar a expansão da modalidade, não esgotam a análise sobre seus impactos e significados no campo da formação.

A partir desse quadro, o capítulo aprofundou a discussão sobre os sentidos atribuídos à profissionalização dos profissionais da Educação Básica, destacando como os MPE vêm sendo mobilizados como resposta às demandas por valorização docente e qualificação em serviço. Essa profissionalização, contudo, é perpassada pela racionalidade performativa. Apesar de os MPE se apresentarem como alternativa formativa ancorada na realidade das escolas públicas, seu desenho

institucional e os critérios avaliativos que os regulam operam sob o imperativo da mensuração, da responsividade e da legitimação via resultados. Essa tensão entre formação crítica e performatividade gerencial torna-se um elemento central para compreender os desafios da modalidade.

O panorama temático dos MPE, examinado a partir da leitura das APCN vigentes, permitiu identificar tendências recorrentes nos objetos de formação e perfis de intervenção priorizados pelos programas. Constatou-se uma concentração nas áreas da formação de professores, gestão escolar e inclusão, revelando certa homogeneização dos focos formativos, assim como as demandas urgentes da realidade educacional brasileira.

Por fim, ao apresentar alguns estudos sobre as contribuições dos MPE, a análise apontou que, conquanto existam evidências positivas sobre impactos nas práticas docentes e na gestão educacional, ainda são escassas as investigações que abordam criticamente os limites e as contradições dessa política formativa. Poucos estudos, por exemplo, exploram as condições de implementação dos projetos de intervenção, os usos dos produtos desenvolvidos ou mesmo a repercussão dos MPE nas redes públicas de ensino de forma estruturante.

Nesse cenário, um recorte específico ganha relevo e merece atenção analítica distinta: a conformação dos MPE voltados à formação de gestores educacionais. Embora inseridos no mesmo marco regulatório e respondendo aos mesmos imperativos de aplicabilidade e impacto social, os mestrados profissionais com foco na gestão da Educação Básica assumem contornos próprios tanto em sua concepção institucional quanto nas racionalidades que os orientam.

Ao tensionarem as fronteiras entre a docência, a gestão e a política educacional, esses programas mobilizam novas estratégias discursivas de legitimação, fortemente atravessadas por dispositivos de performatividade e responsabilização. É nesse entrecruzamento entre política formativa e racionalidade gerencial que se inscreve o capítulo seguinte, dedicado a apresentar os liames da formação de gestores educacionais e as contribuições do mestrado profissional nesse campo.

6 MESTRADOS PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO DE GESTORES DA EDUCAÇÃO

A consolidação dos mestrados profissionais como modalidade formativa voltada aos profissionais da Educação Básica tem encontrado, na formação de gestores educacionais, uma de suas vertentes estratégicas e, para compreender como esses programas vêm se configurando nesse campo específico, elabora-se este capítulo. Parte-se de um panorama dos mestrados profissionais com ênfase na gestão educacional, situando-os no conjunto dos 52 programas em funcionamento na atualidade. Em seguida, para justificar sua função formativa para esse segmento, discute-se a trajetória da formação de gestores no país, seus dilemas recorrentes e a necessidade de ressignificação formativa. Por fim, são analisadas as abordagens presentes na literatura acadêmica sobre o tema, buscando compreender de que modo esses programas contribuem para a constituição de sujeitos gestores diante das exigências contemporâneas da administração educacional.

6.1 MESTRADOS PROFISISONAIS COM FOCO NA FORMAÇÃO DOS GESTORES

No interior da diversidade de propostas formativas identificadas nos mestrados profissionais em Educação (Tabela 2, pág. 159 dessa tese), destaca-se a presença expressiva de programas que orientam suas ações para a qualificação de gestores educacionais. Se, por um lado, a função gestora tem sido historicamente ocupada por profissionais sem formação específica, por outro, os mestrados profissionais configuram-se como uma alternativa potente para estruturar a formação continuada desses sujeitos, superando modelos pouco articulados com as exigências do cotidiano escolar.

A seção que se segue apresenta, portanto, o mapeamento dos programas de mestrado profissional com foco declarado na formação de gestores educacionais, identificados a partir de suas áreas de concentração, linhas de pesquisa e perfis de público-alvo. Tal exame permitirá evidenciar tendências formativas específicas e

refletir sobre o papel que esses programas desempenham na consolidação de uma política nacional voltada à profissionalização da gestão escolar.

Consideraram-se os 52 programas de mestrado profissional na área da Educação apresentados para refinamento das informações. Para isso, procedeu-se a um mapeamento detalhado dos programas com base na análise de documentos institucionais disponíveis ao público, como os editais de seleção e as informações constantes nos sites oficiais das instituições (a área de concentração, as linhas de pesquisa, os objetivos e a definição do público-alvo). A partir da análise preliminar, foram identificados 25 programas com alguma ênfase na formação de gestores educacionais, conforme se vê no quadro 7.

Quadro 7 – Mestrados profissionais com ênfase na formação de gestores

	Ano de Início	IES	Região	Nome do Programa	Área de concentração	Linhas de pesquisa	Público-alvo
1	2009	UFJF	Sudeste	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Gestão e Avaliação da Educação Pública	1) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; 2) Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; 3) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; 4) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica.	Diretores de escola públicas e servidores de órgãos de gestão da educação, em exercício.
2	2011	UFRPE	Nordeste	Tecnologia e Gestão da Educação a Distância	EAD	1) Gestão e produção de conteúdos para Educação a Distância; 2) Ferramentas tecnológicas para Educação a Distância	Profissionais que buscam o aprofundamento técnico e prático dos principais conceitos de Educação a Distância.
3	2011	UNEB	Nordeste	Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação	1) Gestão da Educação 2) Processos tecnológicos	1) Gestão da Educação 2) Processos tecnológicos	Formação de profissionais na área da gestão educacional e uso das tecnologias aplicadas à educação
4	2011	UNB	Centro-oeste	Educação	Desenvolvimento profissional e educação; Políticas públicas e gestão da educação	1) Política, gestão, sociedade e cultura 2) Desenvolvimento profissional	Professores e gestores da Educação Básica e demais níveis de ensino
5	2012	UESC	Nordeste	Formação de professores da Educação Básica	Formação de Professores da Educação Básica;	1) Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; 2) Políticas, Culturas e Educação Democrática	Profissionais da Educação Básica e servidores de universidades

Continua

	Ano de Início	IES	Região	Nome do Programa	Área de concentração	Linhas de pesquisa	Público-alvo
6	2012	UNINOVE	Sudeste	Gestão e práticas educacionais	Gestão e práticas educacionais	1) Gestão educacional; 2) Práticas pedagógicas; 3) Práticas político-sociais.	Portadores de diploma de graduação reconhecido pelo MEC.
7	2012	UNIPAMPA	Sul	Educação	Planejamento Educacional	1) Política e gestão da educação; 2) gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial.	Professores efetivos, vinculados às redes públicas ou privadas de ensino, que atuem ou que tenham atuado na gestão de unidades escolares e/ou secretarias e conselhos municipais e/ou estaduais de educação.
8	2013	UFVJM	Sudeste	Educação	Educação e Gestão de Instituições Educacionais	1) gestão de instituições educacionais 2) educação, sujeitos, sociedade, história da educação e políticas públicas educacionais	Professores, administradores e membros da equipe pedagógica da Educação Básica e Ensino Superior.
9	2015	UFSC	Sul	Educação	Políticas Públicas e Gestão Educacional	1) Políticas e gestão da educação básica; 2) Gestão pedagógica e contextos educativos	Profissionais da educação, docentes em serviço e, ou servidores educacionais da Educação Básica e Superior.
10	2013	UNISINOS	sul	Gestão Educacional	Gestão educacional	1) Políticas, sistemas e organizações educacionais; 2) Gestão escolar e universitária.	Profissionais de instituições de natureza educativa.
11	2013	UNEB	Nordeste	Educação de Jovens e Adultos	Educação, trabalho e meio ambiente; Formação de professores e políticas públicas; Gestão educacional e tecnologias	1) Educação, trabalho e meio ambiente; 2) Formação de professores e políticas públicas; 3) Gestão educacional e tecnologias	Professores, gestores, técnicos e demais profissionais vinculados às instituições públicas ou privadas.
12	2014	UFPE	Nordeste	Educação	Educação	1) Política e gestão educacional 2) Formação de professores	Professores, gestores escolares e pesquisadores da educação
13	2014	CEETEPS	Sudeste	Gestão e desenvolvimento da educação profissional	Educação e Trabalho	1) Formação do formador 2) Gestão e avaliação	Educação profissional e tecnológica
14	2014	UNIARA	Sudeste	Processos de Ensino, Gestão e Inovação	Educação e Ciências Sociais	1) Gestão educacional 2) Processos de ensino	Licenciados ou profissionais de outras áreas, com interesse na pesquisa e na atuação profissional na área de Educação

Continua

	Ano de Início	IES	Região	Nome do Programa	Área de concentração	Linhas de pesquisa	Público-alvo
15	2015	UFFS	Sul	Educação	Práticas educativas	1) Pesquisas em processos educativos, políticas e gestão educacional; 2) Pesquisa em educação não formal: práticas político-sociais	Docentes da Educação Básica
16	2015	UFPB-JP	Nordeste	Políticas públicas, gestão e avaliação da Educação Superior	Políticas públicas, gestão e avaliação do Ensino Superior	1) Políticas públicas e gestão da Educação Superior; 2) Avaliação e financiamento da Educação Superior	Servidores técnicos-administrativos de IES.
17	2015	UNICID	Sudeste	Formação de gestores educacionais	Gestão Educacional	1) Organização do trabalho pedagógico em instituições de educação; 2) Políticas públicas e gestão escolar; 3) planejamento e avaliação nas instituições de educação	Profissionais da educação (geral)
18	2016	USCS	Sudeste	Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional	Formação de professores	1) Formação docente e profissionalidade 2) Política e gestão da educação	Professores, coordenadores, gestores, supervisores que atuam nas redes pública e privada de ensino
19	2016	UNASP	Sudeste	Educação	Formação de professores e gestores	1) Formação de professores, currículo e práticas inovadoras; 2) Formação de gestores, processos educativos e inovação.	Profissionais graduados da área de educação e afins
20	2016	UNIARP	Sul	Educação Básica	Educação Básica	1) Cultura, ensino, saúde e formação docente 2) Políticas públicas e gestão da educação	Professores da Educação Básica, em serviço.
21	2017	UFES	Sudeste	Educação	Educação	1) Docência e gestão de processos educativos; 2) Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar	Profissionais da educação em exercício na Educação Básica ou secretarias de educação e técnicos e docentes de IES
22	2018	UNICAMP	Sudeste	Educação	Educação Escolar	1) Práticas pedagógicas na Educação Básica; 2) Política, planejamento, gestão e avaliação da Educação Básica	Profissionais da Educação Básica
23	2019	UEMA	Nordeste	Educação	Gestão e formação de professores da Educação Básica	1) Gestão Educacional e Escolar; 2) Formação de professores e práticas educativas	Profissionais da área de gestão e planejamento e professores da Educação Básica
24	2019	UENP	Sul	Educação	Educação Básica	1) Educação Básica: gestão e planejamento; 2) Práticas docentes para Educação Básica	Graduados em licenciaturas de todas as áreas

Continua

	Ano de Início	IES	Região	Nome do Programa	Área de concentração	Linhas de pesquisa	Público-alvo
25	2020	UFC	Nordeste	Tecnologia Educacional	Tecnologia educacional	1) Inovações e Práticas em Tecnologia Educacional 2) Gestão e Políticas em Tecnologia Educacional	Professores e outros profissionais

Fonte: elaborado pela autora (2025) adaptado dos sites oficiais dos programas e editais.

A partir da análise exploratória, observa-se que 12 cursos utilizam o termo “gestão” em suas denominações; 26 fazem referência direta à gestão educacional em suas linhas de pesquisa; e 32 indicam em seus objetivos formativos a preparação de gestores para o campo educacional. Entre estes últimos, identifica-se uma diversidade de segmentos contemplados: ensino técnico/tecnológico (1), coordenador pedagógico (1), Educação de Jovens e Adultos - EJA (2), educação do campo (1), educação a distância (1) e ensino superior (3). Os demais programas (23) direcionam-se à formação de gestores para a Educação Básica.

O quadro acima também evidencia uma expansão regionalizada dos cursos de mestrado profissional com foco na formação de gestores educacionais. De modo geral, observa-se uma concentração mais elevada desses programas na região Sudeste (10), seguida pelas regiões Nordeste (8) e Sul (6). O Centro-Oeste apresenta uma oferta reduzida (1), enquanto a região Norte não está representada no levantamento, indicando a necessidade de políticas de expansão e interiorização voltadas à formação de gestores escolares nessa localidade.

Quando focamos na trajetória histórica de criação dos cursos, temos importantes marcos de evolução. O marco inicial se configura com a criação do primeiro curso criado em 2009 (UFJF); em 2011, nota-se um relevante crescimento com a criação de três novos programas (UNEB, UNB e UFRPE), sinalizando o início de uma mobilização mais articulada em torno da profissionalização da gestão educacional. O período entre 2012 e 2016 representa o ciclo de maior expansão revelando um movimento de estímulo à criação desses programas. Todavia, após 2016, observa-se um decréscimo no número de novos cursos.

Werle (2015) destaca que os programas profissionais em Educação se diferenciam pela diversidade temática que incorporam; característica menos comum

na pós-graduação acadêmica tradicional. Estes últimos são tipicamente em “educação” “[...] sem uma especificidade mais clara e focalizada” (Werle, 2015, p. 24). Essa análise pode ser reiterada no presente estudo quando se debruça sobre as linhas de pesquisa dos 25 programas citados na tabela 3 (p.127).

Observa-se que gestão educacional e políticas públicas é um eixo predominante, sendo recorrente em grande parte dos programas. As instituições que colocam a gestão educacional como foco principal de seus programas são 15: UFJF, UNINOVE, UFSM, UNICID, UFVJM, UNIARA, UFPB-JP, UEMA, UFPE, UNEB, UNB, UESC, UENP, UNASP, UFRPE.

Quando considerado o público-alvo, encontra-se uma diversidade de perfis. De modo geral, esses programas são voltados principalmente para gestores e profissionais especialmente na Educação Básica e Superior. Uma predileção necessária aos programas profissionais é que os alunos estejam atuando, visando agregar qualificação científica às práticas profissionais. No conjunto, observa-se que diretores, coordenadores pedagógicos, professores e servidores de órgãos de gestão são os sujeitos desses cursos.

Além dos gestores da Educação Básica pública, os programas também abrangem profissionais que atuam no setor privado e na educação profissional e tecnológica, refletindo a demanda por capacitação de gestores de diversos contextos educacionais. A inclusão de servidores técnicos-administrativos de instituições de ensino superior e licenciados de outras áreas amplia o escopo dos mestrados, permitindo que uma gama mais ampla de profissionais possa se beneficiar da formação em gestão educacional.

Na totalidade dos programas, identificam-se sete que se voltam especificamente para a formação pós-graduada profissional do gestor da Educação Básica. Eles são oferecidos pelas seguintes instituições UFJF, UFSM, UFVMJ, UNIPAMPA, UNICID, UNISINOS e UNINOVE. No conjunto, somam 2.271 egressos, sendo 49% oriundos do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pela UFJF, conforme apresenta a tabela 3.

Tabela 3 – Evolução do nº de titulados por Instituição de Ensino Superior (2012 – 2023)

Ano	UFJF	UFMS	UFVMJ	UNIPAM-PA	UNICID	UNINO-VE	UNISINOS
2012	58	-	-	-	-	-	-
2013	110	-	-	-	-	2	-
2014	128	-	-	10	-	27	5
2015	124	-	12	28	-	23	19
2016	114	-	28	22	-	41	14
2017	118	27	49	15	14	28	20
2018	117	26	34	15	16	11	32
2019	120	30	48	19	16	17	18
2020	110	13	23	7	15	36	34
2021	66	17	19	11	9	14	27
2022	27	39	15	16	6	15	30
2023	17	42	26	22	10	37	13
Total	1109	194	254	165	86	251	212

Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir da Plataforma GEOCAPES (nov./2024)

A análise do número total de titulados por Instituição de Ensino Superior, no período de 2012 a 2023, revela tendências importantes quanto ao desempenho das instituições no processo de titulação de alunos. O primeiro aspecto, sem sombra de dúvidas, é o número significativamente maior de titulados pela UFJF, totalizando 1.109 alunos ao longo do período, sendo a instituição que formou o maior número de mestres comparado às demais. Esse dado indica a consolidação do programa de mestrado profissional da UFJF, que começou com uma titulação expressiva de 58 mestres em 2012, mantendo uma média elevada ao longo dos anos, com um pico em 2014 (128 titulados). A redução observada entre os anos de 2021 e 2023 pode ter como causa o refluxo nos convênios e nas titulações, possivelmente em decorrência dos impactos da pandemia de covid-19.

Instituições como a UNISINOS, UFMS e UNIPAMPA apresentam um número de titulados mais modesto. A UFMS, por exemplo, só começa a apresentar titulados a partir de 2017, com uma trajetória de crescimento gradual que chega a 42 titulados em 2023, totalizando 194 mestres no período. A UNIPAMPA também demonstra um crescimento lento, começando em 2014 com 10 titulados e alcançando 22 mestres em 2023, totalizando 165 titulados no período. Isso porque essas instituições começaram seus programas mais tardiamente, com entrada de alunos em número

reduzido, dado pela sua estrutura e funcionamento, o que é comum em programas *stricto sensu*.

Instituições como a UNICID, UNINOVE e UNISINOS mostram um número médio de titulados, sendo que UNINOVE se destaca com 251 mestres no período. Essa instituição tem uma trajetória de crescimento constante, com um salto significativo em 2020, quando formou 36 mestres, e, em 2023, com 37 titulados. A UNICID e a UNISINOS mantêm uma média mais estável, com picos moderados em alguns anos, mas sem grandes variações ao longo do tempo.

A análise evidencia trajetórias diversas quanto à consolidação, à capacidade formativa e à regularidade das titulações. Enquanto a UFJF se destaca de forma expressiva pela amplitude de sua atuação e pelo volume de mestres titulados ao longo do período analisado⁸⁵, outras instituições, tanto públicas quanto privadas, apresentam movimentos de expansão mais lentos e escalas formativas mais modestas. Trata-se de uma evolução que, em geral, pode estar associada ao tempo de criação dos programas e à estrutura institucional disponível, todavia, no conjunto, aponta-se para a centralidade das universidades no avanço da formação *stricto sensu* voltada à gestão educacional.

De forma geral, a criação e a expansão dos mestrados profissionais voltados para a formação de gestores educacionais devem ser compreendidas como resposta estratégica à complexificação do trabalho na Educação Básica. Notadamente, a partir dos anos de 2000, as novas exigências legais e institucionais passam a exigir não apenas experiência docente, mas também competências gerenciais, políticas e pedagógicas (Polón; Bonamino, 2011). Por consequência, as mudanças nas concepções e nas práticas de liderança escolar apontam para a centralidade do gestor escolar no processo de melhoria dos resultados de aprendizagem, na promoção da equidade e na construção de culturas organizacionais colaborativas (idem). Assim, a formação de líderes escolares deixa de ser vista como uma prática empírica ou decorrente apenas da experiência, exigindo formação crítica e técnica (Brooke; Rezende, 2020).

⁸⁵ Este destaque pode ser conferido ao formato do curso, por meio, sobretudo, da prática de convencimento com as secretarias de educação dos estados e municípios.

Aliado a isso, percebe-se que os mestrados profissionais, por seu caráter aplicado e orientado à resolução de problemas práticos, oferecem uma alternativa formativa que concilia o aprofundamento teórico, desenvolvimento de competências de análise e intervenção institucional, elaboração de produtos técnicos e educacionais com impacto direto na prática gestora. São também resposta às lacunas da formação inicial e continuada, conforme descrito a seguir.

6.2 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS

A formação do gestor educacional constitui um eixo estratégico para o fortalecimento da qualidade educacional, especialmente diante das crescentes demandas por liderança pedagógica, gestão democrática e eficiência institucional no contexto da Educação Básica. No entanto, o percurso formativo desses profissionais tem sido historicamente marcado por lacunas, tanto na formação inicial quanto nas ações de formação continuada, revelando fragilidades estruturais que comprometem a profissionalização dessa função.

Para compreender a constituição dessa problemática, busca-se abordar, primeiramente, paradigmas da Administração Educacional, sendo apresentadas as abordagens teóricas e modelos históricos de administração educacional, desde enfoques burocráticos até concepções participativas, apoiando-se em Benno Sander (2007). Em seguida, analisa-se a profissionalização da gestão educacional no contexto da democratização do ensino, identificando o impacto das reformas educacionais pós-1988, a descentralização e a autonomia escolar, no reposicionamento da função dos gestores como um agente central das políticas públicas. Aborda-se também a formação generalista oferecida nos cursos de Pedagogia e especializações *lato sensu*, apontando limites e ausência de foco técnico-administrativo e político-pedagógico. Caminhando para a finalização, apresenta-se a formação dos gestores nas pesquisas acadêmicas, apontando evidências empíricas sobre a formação dos gestores e, por último, reflete-se sobre as propostas atuais de formação de gestores na atualidade.

6.2.1 Os paradigmas da administração educacional

O campo da gestão educacional, embora amparado por dispositivos legais, não pode ser compreendido como uma estrutura neutra ou tecnicamente determinada. Conforme argumentam Ball (2001, 2005) e Shiroma (2003, 2014), trata-se de uma constituição historicamente situada por tensão entre diferentes racionalidades políticas, sendo atravessado por disputas de sentido, jogos de poder e reconfigurações normativas. A gestão educacional, nesse sentido, é produto de um processo dinâmico, conformado por forças sociais, econômicas e ideológicas que se manifestam na materialidade das políticas e nos modos de regulação dos sujeitos.

A partir dessas premissas, a reconstrução de sua trajetória epistemológica permite identificar os deslocamentos nos fundamentos da administração escolar, revelando o modo como os princípios da gestão democrática se articulam ou se confrontam com lógicas performativas que interpelam o perfil e as atribuições dos gestores educacionais, ressignificando seu lugar no interior das instituições escolares. Para tanto, adota-se a perspectiva genealógica da administração educacional, sistematizada didaticamente por Benno Sander (2007) em cinco paradigmas que evidenciam as principais mudanças teóricas e práticas da gestão, conforme sistematiza o quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Paradigmas da Administração Escolar no Brasil

Paradigmas da administração	Período Histórico	Critério de Desempenho	Foco da Gestão
Organizacional	Primeira metade do século XX	Eficiência econômica	Racionalização dos meios, economia de recursos e tempo
Comportamental	Décadas de 1950 a 1960	Eficácia pedagógica	Alcance de metas e objetivos educacionais
Desenvolvimentista	Décadas de 1970 a 1980	Efetividade Política	Resposta às demandas sociais e comunitárias
Sociocultural	A partir dos anos 1990	Relevância Cultural	Importância cultural, valor e impacto humano
Multidimensional	Contemporâneo	Eficiência, eficácia, efetividade e relevância	Articulação entre dimensões econômica, pedagógica, política e cultural

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O quadro acima sistematiza os principais paradigmas da administração escolar no Brasil, conforme delineados por Benno Sander (2007), a partir de uma genealogia crítica do conhecimento da administração educacional. Os modelos organizacional, comportamental, desenvolvimentista, sociocultural e multidimensional, descritos pelo autor, representam diferentes etapas histórico-institucionais da administração da educação. Em cada etapa estão contidos os critérios de desempenho adotados na gestão da educação que visam caracterizar a racionalidade administrativa nas escolas.

Em um primeiro momento, o teórico localiza, no período colonial, o enfoque jurídico-burocrático que permaneceu até as primeiras décadas do século XX, momento em que a administração pública e educacional na América Latina, inclusive no Brasil, era caracterizada por uma forte influência do direito administrativo. Esse enfoque jurídico tinha um caráter normativo, legalista e formal, refletindo as tradições europeias, onde a educação, naquele contexto, era marcada pela influência da Igreja Católica e, posteriormente, das Igrejas Protestantes, além da filosofia positivista que consolidou práticas tecno-burocráticas e métodos prescritivos de organização. Durante esse período, o desenvolvimento teórico sobre organização e gestão do ensino foi limitado. As publicações disponíveis, como relatórios e memórias, tinham uma visão descritiva e normativa, refletindo o predomínio de uma visão legalista e pouco inovadora na forma de administrar a educação, demarcando o paradigma “organizacional” da administração.

Somente a partir da década de 1930, quando se inscrevia a eminência do processo de modernização por meio da industrialização, o ideário progressista dos pioneiros escolanovistas (pensadores consagrados do campo educacional)⁸⁶ demarcou a constituição teórica sobre administração escolar. Nesse momento, em que a administração pública se inspirava na racionalidade técnica das abordagens clássicas, a administração escolar passa a ser apontada como responsável pela reorganização do aparelho escolar (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932).

⁸⁶ À época foram signatários do Manifesto 26 intelectuais, com destaque para Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, dentre outros.

Tratou-se, segundo Sander (2007), do enfoque tecnocrático da administração que, com o avanço das reformas, assumiu protagonismo, enfatizando o controle, a padronização dos processos escolares e soluções racionais para problemas organizacionais. Influenciado pelas teorias clássicas de administração, como as de Fayol e Taylor, bem como pela teoria da burocracia de Weber, esse enfoque privilegiava os aspectos estruturais e organizacionais, relegando os valores humanos e éticos a segundo plano.

No campo educacional, a abordagem tecnocrática foi responsável pela introdução de soluções pragmáticas para os desafios da gestão, com forte orientação para resultados quantitativos e metas de produtividade. A pedagogia, nesse modelo, foi concebida como um instrumento técnico para atender às demandas administrativas, promovendo uma visão instrumental e funcional da educação. Embora tenha contribuído para a modernização de algumas estruturas organizacionais, esse enfoque foi criticado por negligenciar os aspectos culturais, políticos e subjetivos da educação, essenciais para promover um desenvolvimento mais equilibrado e inclusivo.

Por meio de um modelo hierárquico, burocratizador e centralizador, imputava-se ao diretor escolar um lugar de poder, sobretudo como representante legítimo do Estado dentro das unidades escolares. Muito embora esse modelo tenha sido revisitado à luz de novos ideários propugnados por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, foi ele que se manteve em vigor até meados da década de 1970.

Esse modelo forneceu a base para o paradigma “comportamental” que surge como uma reação às limitações do modelo clássico de administração, a partir da década de 1940. Trazendo para o centro das discussões administrativas a dimensão humana, destacou a importância das relações interpessoais e da subjetividade no funcionamento das organizações, incluindo as instituições educacionais. Essa abordagem foi influenciada pelo movimento psicossociológico das relações humanas, iniciado pelos estudos de Hawthorne (1924-1927) nos Estados Unidos, demonstrando os impactos significativos dos aspectos sociais e emocionais na produtividade e no desempenho organizacional.

No campo educacional, o enfoque comportamental incorporou ideias do psicologismo pedagógico do início do século XIX, de autores como Pestalozzi e

Froebel, que defendiam que a educação deveria considerar a realidade psicológica do educando e suas necessidades subjetivas. O referido enfoque buscou resgatar a dimensão humana nas práticas administrativas, promovendo uma gestão mais democrática e participativa. Apontou-se a necessidade de considerar os fatores subjetivos, emocionais e sociais que influenciam o ambiente escolar, transformando a administração em um processo de integração entre as necessidades humanas e institucionais.

Embora tenha avançado em relação ao modelo mecanicista, o enfoque comportamental também enfrentou críticas por sua limitada capacidade de abordar questões mais amplas, como as relações de poder e as desigualdades sociais no campo educacional. Ainda assim, representou um marco importante na humanização da administração escolar.

O terceiro paradigma, denominado “desenvolvimentista”, ganhou destaque no período do pós-guerra, especialmente no contexto de reconstrução global e modernização das instituições públicas e, no Brasil, com o Governo Militar. Originado nos Estados Unidos, esse enfoque foi influenciado por iniciativas internacionais (Plano Marshall, em 1947⁸⁷, na Europa Ocidental, e a Aliança para o Progresso na América Latina, em 1961⁸⁸) que impulsionaram a administração pública como ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico e social.

No campo educacional, o enfoque desenvolvimentista se perfilou à perspectiva economicista, considerando a educação como elemento essencial ao crescimento econômico. Essa visão, segundo Sander (2007), ficou evidente no planejamento educacional, que buscava vincular a formação de recursos humanos às demandas de industrialização e modernização dos países latino-americanos. Nesse período, houve a ênfase em políticas educacionais voltadas para o aumento da produtividade e eficiência, com metas específicas para a formação de mão-de-obra qualificada.

⁸⁷ O Programa de Recuperação Europeia (*European Recovery Program*), conhecido como Plano Marshall, foi uma iniciativa dos Estados Unidos que objetivava reconstruir economicamente os países devastados pela Segunda Guerra Mundial.

⁸⁸ A Aliança para o Progresso foi um programa de cooperação econômica, social e política lançado em 1961 pelo então presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, voltado para a América Latina, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e combater a pobreza e as desigualdades sociais na região, por meio de reformas estruturais e investimentos.

A educação, nesse modelo, foi concebida como um mecanismo para atender às necessidades do mercado de trabalho, contribuindo diretamente para o progresso técnico e a ascensão social. Os sistemas educacionais foram amplamente planejados e financiados, resultando em um crescimento significativo no número de escolas e universidades. No entanto, esse otimismo pedagógico começou a ser questionado na década de 1970, quando se evidenciou que os avanços quantitativos não refletiam, necessariamente, melhorias qualitativas ou equidade no acesso à educação.

O enfoque desenvolvimentista também promoveu a modernização da administração pública na América Latina, mediante a introdução de práticas de planejamento e avaliação de políticas educacionais, sob orientações de organismos internacionais como a UNESCO, a OEA e a CEPAL. No entanto, sua forte dependência dos paradigmas econômicos e das influências externas gerou críticas, especialmente por sua incapacidade de incorporar plenamente as especificidades culturais e sociais da região.

A partir do momento em que o otimismo desenvolvimentista entra em crise, o papel da educação começou a ser reavaliado, destacando a necessidade de uma gestão educacional que não se limitasse aos parâmetros econômicos, mas que considerasse a diversidade cultural e os desafios sociais da América Latina. Para Sander (2007), apesar das limitações e contradições, o enfoque desenvolvimentista deixou um legado importante, ao reforçar a importância do planejamento educacional como uma dimensão estratégica para o desenvolvimento regional.

Um novo ciclo de abordagens sobre a administração escolar se inicia, consoante ao período de reabertura político-democrática no país, a partir da década de 1980. As instituições públicas, inclusive a escola, passam a ser vistas como espaços potenciais para o aprendizado da democracia. A acuidade sobre os objetivos da educação e sobre as finalidades da administração no campo educacional começa a se instituir por grupo de intelectuais, sobretudo à luz do paradigma “sociológico”, assentados na base marxista e fomentados nos estudos de pós-graduação (Sander, 2007).

Para o autor, o enfoque sociológico emergiu como resposta à crise do otimismo pedagógico que marcou a década de 1970 na América Latina. Nesse período, as teorias organizacionais e administrativas de origem externa começaram a ser

criticadas por sua inadequação às realidades políticas, econômicas e culturais. Portanto, esse enfoque representou um esforço para compreender a administração pública e educacional a partir de uma perspectiva mais alinhada às dinâmicas locais e às especificidades socioculturais da América Latina.

Três elementos foram decisivos para afirmar o enfoque sociológico na administração educacional: a atuação das associações profissionais de educadores, a expansão dos programas de pós-graduação em educação e os acordos de cooperação internacional. Ganhou força, nesse cenário, a necessidade de adaptar as teorias administrativas à realidade latino-americana, reconhecendo as especificidades econômicas, políticas e culturais da região. Com isso, a gestão educacional passou a ser pensada como instrumento de inclusão social e promoção da equidade, ampliando sua função para além da eficiência organizacional e incorporando o compromisso com o desenvolvimento justo e democrático das sociedades.

A dimensão política e pedagógica da administração escolar passou a ocupar o centro das atenções, sinalizando a urgência de redefinir os propósitos da educação em uma sociedade democrática, alinhada a um novo projeto de Estado. O modelo anterior, centrado no poder dos órgãos centrais e representado pela figura do diretor escolar como executor de normas, refletia uma lógica hierárquica e excludente, associada às desigualdades estruturais do sistema capitalista. Os altos índices de evasão e reprovação educacional denunciavam não apenas a rigidez do modelo burocrático, mas também sua desconexão com a realidade e as necessidades das escolas e seus sujeitos (Arroyo, 1979; Paro, 1995, 2010).

A busca por práticas mais democráticas de gestão encontrou respaldo nas experiências históricas de participação popular daquele período. Essa participação foi compreendida como condição para que a administração escolar reencontrasse seu sentido social mais profundo, voltado à defesa da educação pública como um direito (Arroyo, 1979). Inspirados por essa lógica, os novos marcos legais promoveram a descentralização das políticas educacionais, reconfigurando o cotidiano das escolas. Com isso, práticas como conselhos escolares, eleição de diretores e a maior presença da comunidade nas decisões tornaram-se estratégias para democratizar a gestão e partilhar responsabilidades.

A partir dos anos 1990, consolida-se um modelo de gestão educacional comprometido com a transformação social, marcado por um posicionamento político e pedagógico mais claro. Nesse contexto, a expressão “gestão educacional” passou a ser usada em oposição à antiga “administração escolar”, esta identificada com uma racionalidade técnica e funcional. Ainda que com significados variados, o termo gestão reflete as mudanças que atravessaram a sociedade e os espaços públicos e representa um avanço na compreensão do papel da escola e de seus gestores (Lück, 2007).

No entanto, esse avanço ocorre em meio a um cenário de profundas mudanças no Estado e nas políticas públicas, influenciado pela globalização e pelo ideário da Nova Gestão Pública. A valorização da participação da sociedade civil passou a conviver com dispositivos de controle e responsabilização. Assim, a gestão democrática, embora institucionalizada, foi sendo progressivamente atravessada por exigências de eficiência, eficácia e prestação de contas. Ganha força, então, o modelo gerencial, articulado a sistemas de avaliação externa, padronização de metas e monitoramento de resultados.

Benno Sander (2007), após identificar as confluências e as limitações dos quatro paradigmas da administração escolar descritos acima, propõe a assunção do quinto paradigma, o multidimensional, que funciona como “uma síntese teórica da prática da administração da educação, baseada numa visão de *simultaneidade* dos atos e fatos administrativos [...] (Sander, 2007, p. 91. grifos do autor) elaborada a partir de quatro pressupostos fundamentais: a) a concepção de educação e administração como realidade global e complexa; b) existência de preocupações ideológicas de natureza cultural e política, ao lado de preocupações instrumentais de caráter pedagógico e econômico; c) a presença de do autor individual e coletivo.

A administração educacional, no âmbito desta proposta, é analisada sob uma ótica multidisciplinar, incorporando elementos da política, sociologia e antropologia, permitindo reconhecer que as instituições educacionais não operam isoladamente, mas que são profundamente influenciadas por fatores contextuais, como desigualdades econômicas, estruturas de poder e valores culturais, procurando entender como essas dimensões moldam as práticas administrativas e os resultados educacionais. Cumpre, inclusive, os diversos critérios de desempenho concomitantes,

o que pressupõe o acionamento dos diferentes paradigmas conforme os objetivos institucionais.

A revisão dos paradigmas da administração educacional proposta por Sander (2007) evidencia que, ao longo de sua trajetória histórica, o campo passou por sucessivas reconfigurações, sendo atravessado por racionalidades jurídicas, tecnocráticas, comportamentais, desenvolvimentistas e culturais que expressam distintos projetos de sociedade e de educação em disputa. Esses paradigmas moldaram as práticas administrativas nas instituições educacionais e definiram o papel dos gestores escolares, ora como executores de normas, ora como mediadores de processos pedagógicos coletivos, ora como agentes das políticas de controle estatal. A coexistência desses paradigmas na prática atual evidencia a complexidade crescente da função gestora, que já não pode ser reduzida a um modelo técnico-administrativo. Nesse contexto, emerge com força o debate sobre a profissionalização da gestão escolar, entendida como um processo que articula saberes teóricos e práticos, competências políticas e pedagógicas e um compromisso ético com a qualidade e equidade da educação. Tal profissionalização supõe, como sugere Sander (2007, p. 111), uma formação “multirreferencial e transdisciplinar”, capaz de preparar os gestores para enfrentar os desafios da escola contemporânea e para atuar como sujeitos estratégicos das políticas educacionais.

6.2.2 A profissionalização da gestão educacional

Cabe lembrar que a produção acadêmica e normativa brasileira costuma tratar a formação profissional de maneira generalizada, focando quase exclusivamente na categoria docente e “negligenciando” os demais profissionais da educação, como diretores, coordenadores e supervisores. Do ponto de vista assumido neste trabalho, ao “misturar” os diferentes papéis dos profissionais da escola, tratando-os como se tivessem as mesmas necessidades formativas, inviabiliza a dimensão organizacional, política e administrativa da gestão escolar, que possui atribuições, competências e desafios próprios. Ainda que essa abordagem reflita a concepção ampliada de profissional da educação, é necessário reconhecer que a função diretiva requer

atenção específica nas políticas formativas, sob o risco de sua profissionalização permanecer como uma dimensão secundarizada ou implícita.

Autores como Oliveira *et al.* (2020) observam que, embora a gestão escolar tenha ganhado visibilidade nos discursos normativos e nas reformas educacionais, isso não se traduziu em políticas de formação estruturadas, como ocorre, por exemplo, com os professores sob a influência da BNCC, das diretrizes curriculares nacionais ou dos programas de alfabetização. O gestor escolar permaneceu em segundo plano, ou seja, sem políticas consistentes, sistemáticas e específicas que reconheçam a complexidade da sua função e a necessidade de sua qualificação.

Esse fenômeno, segundo Santos e Keller-Franco (2020), é reflexo da lógica neoliberal que permeia a gestão educacional contemporânea em que os gestores são treinados e não formados para cumprir metas, aplicar avaliações, reduzir custos e melhorar o desempenho da escola, em alinhamento com princípios da performatividade balliana.

O problema se acentua quando se faz uma leitura da profissionalização do gestor escolar à luz de dois pilares normativos fundamentais: a LDB e PNE.

Conforme previsto nos artigos 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e 3º da LDB (Brasil, 1996), a gestão democrática figura como um princípio estruturante do sistema educacional, ao qual se subordinam as demais políticas e práticas de organização escolar. Nesse sentido, a valorização dos profissionais da educação, incluindo os gestores escolares, aparece como condição indispensável para a efetivação desse princípio.

A LDB, ao tratar da formação dos “profissionais da educação”, estabelece que a preparação para o exercício da função gestora deve ocorrer em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação (Art. 64). Além disso, o Artigo 67 da mesma Lei consagra um conjunto de direitos relacionados à valorização profissional, entre os quais se incluem o aperfeiçoamento contínuo. Esses dispositivos fundamentam o dever do Estado em investir na qualificação dos gestores escolares como parte da responsabilidade pública de garantir um padrão mínimo de qualidade educacional.

No Plano Nacional de Educação (2014–2024), a Meta 19 condiciona a efetivação da gestão democrática à associação entre critérios técnicos de mérito e

desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. Essa perspectiva foi reforçada com o novo FUNDEB, cuja complementação-VAAR⁸⁹ introduz condicionalidades ligadas à adoção de parâmetros de seleção técnica para diretores escolares. Tais iniciativas indicam uma tentativa de superação da concepção meramente burocrática da função diretiva, apontando para a constituição de um perfil mais técnico-político, com competências específicas para liderar os processos pedagógicos e organizacionais da escola.

A ideia de que o acesso ao cargo de diretor escolar deva estar vinculado à formação específica pode, à primeira vista, parecer positiva, afinal, valoriza a qualificação do profissional e contribui para a profissionalização da função. No entanto, deve-se refletir na seguinte problemática: essa exigência é estabelecida *a posteriori* e sem a garantia de oferta pública, democrática e equitativa dessa formação. Por essa ótica, a vinculação tende a não promover a profissionalização; antes, aprofunda desigualdades e institucionaliza um processo excludente. Dito de outra forma, o uso da formação como critério técnico de seleção pode ser inserido nas lógicas de regulação performativa, nas quais a certificação se torna instrumento de conformação de perfis gerenciais e não de fortalecimento da gestão democrática. A formação, nesse modelo, é transformada em pré-requisito regulatório e não em direito formativo do profissional da educação.

Simielli *et al.* (2023), em relatório sobre seleção e formação de diretores nas capitais brasileiras, evidenciam a ausência de uma política nacional estruturada para seleção, formação inicial e desenvolvimento contínuo de diretores escolares. Essa lacuna, em um país com marcantes desigualdades regionais e forte descentralização federativa, tem produzido grande heterogeneidade nos processos de escolha e preparação dos gestores escolares, com variações substanciais entre estados e municípios. Esse relatório reitera a ambiguidade acima exposta. Os autores afirmam que, do ponto de vista teórico, a situação evidencia a persistência de uma ambiguidade no tratamento da função gestora, ora compreendida como uma extensão

⁸⁹ VAAR é a sigla para Valor Aluno Ano por Resultado. Trata-se de um dos três tipos de complementação da União ao novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), instituído pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020.

da docência, ora como um campo de atuação com identidade própria, exigindo formação específica e política pública direcionada. No entanto, do ponto de vista jurídico, é dever do Estado assegurar padrão de qualidade na educação e, de tal forma, a garantia desse padrão está necessariamente vinculada à existência de uma gestão qualificada, o que implica a obrigação legal de promover a formação adequada dos diretores escolares.

Portanto, a profissionalização do gestor escolar no Brasil precisa ser compreendida como a expressão concreta de um princípio constitucional e de um dever estatal, cuja não efetivação compromete a realização da gestão democrática e da qualidade do ensino. Para que essa profissionalização se torne efetiva e se descole da lógica performativa, ela deve articular formação específica, critérios técnicos de acesso ao cargo, valorização funcional e um projeto político-pedagógico que reconheça a liderança escolar como elemento estruturante das políticas educacionais.

A ausência de uma política perene de profissionalização do gestor escolar tem contribuído para a prevalência de modelos formativos generalistas que não contemplam as complexidades inerentes ao campo de atuação do gestor escolar. Alguns desses modelos serão apresentados a seguir.

6.2.3 A lógica da formação generalista na trajetória da gestão educacional

No cenário da ampliação do debate sobre a qualidade da educação e da consolidação de uma agenda de valorização da gestão democrática, a formação dos gestores da educação tornou-se pauta das políticas públicas educacionais. E, em resposta às crescentes exigências por eficiência, equidade e participação nos sistemas de ensino, o governo federal e órgãos não governamentais estruturaram uma rede de ações formativas, voltadas à qualificação da gestão e à melhoria dos resultados educacionais. No entanto, observa-se que essa formação, em muitos casos, tem sido marcada por um perfil generalista, insuficiente para atender às complexidades da função no contexto educacional contemporâneo.

São exemplos dessa agenda política a Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (RENAGESTE), desenvolvida em 1996, e o Programa de Capacitação

a Distância para Gestores (PROGESTÃO) no ano de 1998. A RENAGESTE foi criada por iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no ano de 1996. Constituída por representantes de instituições governamentais e não-governamentais, objetivava promover o intercâmbio de experiências e estimular a formação de gestores escolares.

O PROGESTÃO foi um programa pioneiro de capacitação a distância para gestores escolares, também idealizado pelo CONSED no final da década de 1990, com apoio da Fundação Ford, Universidade Nacional de Educação a Distância e Fundação Roberto Marinho. A partir da parceria com diversas secretarias estaduais de educação, teve como objetivo formar lideranças escolares comprometidas com a gestão democrática. Sua proposta inovadora valorizou a formação continuada em serviço, promovendo o trabalho colaborativo entre os membros da comunidade escolar.

Algumas ações foram desenvolvidas pelo MEC, ampliando as alternativas de formação dos gestores como Curso de Extensão em Gestão Escolar (100h), Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), ambos com participação de Instituições de Ensino Superior e parcerias com Secretarias de Educação (Gomes *et al.* 2009). Esse conjunto de ações, apesar de ter movimentado a agenda de formação e respondido minimamente às demandas pontuais de formação, não consolidou uma política de formação de diretores consistentes.

Uma iniciativa de grande abrangência foi o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (Brasil, 2004) que, por meio de consórcio entre universidades públicas e o governo federal, ofereceu pós-graduação na modalidade *lato sensu* em diferentes regiões brasileiras. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEB) foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB)⁹⁰, com o objetivo de promover a formação continuada de diretores e vice-diretores de escolas públicas em exercício, com foco na gestão democrática e na melhoria da qualidade da educação. Vinculado à política de valorização dos profissionais da educação e à implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o programa foi

⁹⁰ Participaram também o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

desenvolvido na modalidade de educação a distância (EaD), oferecendo cursos de especialização *lato sensu*. Seu enfoque combinava conteúdos sobre gestão pedagógica, administrativa, financeira e participativa, visando fortalecer a capacidade dos gestores de liderar processos educativos alinhados às diretrizes do direito à educação com equidade e qualidade social.

A despeito do grande empenho, estrutura, rede de instituições formadoras e adesão de secretarias ao curso Escola de Gestores, observaram-se fragilidades paradigmáticas em sua implementação, dentre as quais se destacam: limitações na transposição dos conhecimentos teóricos para as necessidades reais de mudanças organizacionais mais complexas presentes nos contextos práticos da gestão educacional; carência de aprofundamento teórico sobre gestão democrática em contraposição de um currículo essencialmente gerencial e performativo; incertezas quanto à continuidade do programa decorrente de questões orçamentária; limitações estruturais da modalidade a distância e falta de acompanhamento pós- formação (Gomes, 2009; Damasceno; Gotelip, s.d.; Aguiar, 2010; Teixeira, 2011; Fernandes; Teixeira, 2017; Damasceno; Abreu, 2018; Fernandes; França, 2019; Coelho, 2019).

Por outro caminho analítico, Alloufa e Aguiar (1998), ao examinarem a formação inicial e continuada oferecida pelas universidades e centros de ensino superior, evidenciaram a fragilidade estrutural dessa formação no que se refere à preparação de gestores educacionais. Considerando a predominância dos cursos de Pedagogia como base formativa, os autores identificaram orientações curriculares frágeis e abordagens pouco articuladas com as exigências específicas da função gestora. No que tange à proliferação de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Administração Escolar, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste, também foram apontadas limitações significativas. Em geral, tais cursos careciam de propostas formativas voltadas à construção de competências específicas para a gestão escolar, restringindo-se à reprodução de conteúdos tradicionais da área pedagógica, sem considerar as complexidades administrativas, políticas e organizacionais inerentes ao cargo.

Diante das lacunas existentes na formação dos gestores escolares, as próprias secretarias de educação passaram a ofertar programas de capacitação. No entanto, conforme aponta a pesquisa intitulada *Práticas de Seleção e Capacitação de Gestores*

(Lück, 2011), essas formações apresentavam caráter limitado, restringindo-se, em grande medida, à transmissão de normas e procedimentos de natureza burocrática, sem contemplar os saberes e as competências necessários à gestão pedagógica e institucional. Considerando o conjunto de competências voltado para resultados, planejamento, liderança, pedagógica e administrativa, o foco de formação oferecido pelas secretarias de educação aos gestores demonstrava-se pragmático e tópico, não corroborando o desenvolvimento do que o gestor precisa saber fazer em sua prática profissional (idem). Para a autora, tornam-se necessárias a constituição e a consolidação de uma política de formação de gestores da Educação Básica, repousando numa arquitetura curricular fundamentada na perspectiva da reflexão-ação-reflexão.

As fragilidades identificadas nos diferentes modelos formativos, tanto na formação inicial quanto nos cursos *lato sensu* e programas de capacitação, evidenciam mais do que falhas pontuais. Elas revelam a ausência de uma concepção clara e articulada sobre o papel do gestor escolar no âmbito das políticas públicas de educação. A recorrência de currículos difusos, de abordagens técnico-burocráticas desconectadas da prática pedagógica e de formatos formativos marcados por improvisações e descontinuidade denota a inexistência de uma política nacional consistente para a formação de gestores escolares. Por consequência, compromete a qualificação da gestão educacional e enfraquece o potencial transformador da liderança escolar. Em última instância, a precariedade formativa institucionaliza a lógica da improvisação e do amadorismo na ocupação de um cargo que, por sua complexidade e centralidade, exige sólida formação política, pedagógica e técnico-administrativa, articulada a um projeto coletivo de escola pública democrática e de qualidade.

Vale a pena voltar a análise à ruptura do modelo formativo ministrado pelo curso de Pedagogia. Desde 1969, esse curso ocupava posição de centralidade na formação de gestores educacionais, oferecendo, entre outras habilitações, a de Administração Escolar. No entanto, com a reforma curricular implementada no ano de 2006, esses cursos passaram a priorizar a formação do pedagogo sob a perspectiva do magistério, deslocando o foco anteriormente atribuído à gestão educacional.

Analizando a Resolução de nº 01/2006, Shiroma (2011, p. 7) aponta que

a tônica da gestão está presente em várias passagens [da resolução] determinando que os licenciados em pedagogia devam ser preparados para participar na gestão de processos educativos e na organização, funcionamento e gestão de sistemas e instituições de ensino. Devem estar aptos a participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; desenvolver investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais – escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras –. A referida resolução estabelece, ainda, que a integralização de estudos será efetivada por meio de disciplinas e atividades que proporcionem fundamentos para gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino; na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos.

A autora ainda ressalta o contrassenso presente nessa reforma curricular de caráter pragmático, ao atribuir ao professor uma multiplicidade de funções administrativas e pedagógicas, ao mesmo tempo em que se espera a elevação do desempenho escolar dos alunos. Tal sobrecarga de responsabilidades, sem a devida preparação específica, revela uma incongruência entre as exigências do sistema e as condições efetivas de formação do gestor educacional. Essa reforma está vinculada a um conjunto mais amplo de ações articuladas e complexas que incorporam diretrizes oriundas de agências internacionais, as quais têm influenciado de forma significativa o processo de profissionalização docente no Brasil.

Na perspectiva de constituição de um “sistema de formação docente” (Shiroma, 2011, p. 16), estruturado a partir de mecanismos de responsabilização, financiamento, gratificação e progressão na carreira vinculados à avaliação de resultados, observa-se um alargamento do sentido de profissionalização. Tais dispositivos contribuem para a conformação de um modelo em que o professor é concebido como “alvo da gestão, e não como gestor”. Como adverte a autora, “o professor pode ser encarado como objeto e não como sujeito de seu desenvolvimento profissional” (ibid., p. 17).

De modo semelhante, Franco (2014), ao analisar os currículos dos cursos de Pedagogia, concluiu que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 reconheçam esses cursos como espaço privilegiado para a formação do pedagogo, tanto para o magistério quanto para suas diferentes especialidades, a distribuição da carga horária entre as diversas atividades curriculares tende, de forma geral, a reduzir a ênfase na formação voltada à gestão educacional e a outras áreas de atuação profissional. Segundo o autor,

(...) as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que poderiam aquilatar o sentido do trabalho do pedagogo na educação, e portanto, e consequentemente tratar com o mesmo critério e valor a formação ocorrida neste curso, em muito consagrou a deterioração deste processo, prescrevendo uma formação pulverizada, comprimida e invadida indiscriminadamente por diferentes áreas e conhecimentos, preferindo-se o que efetivamente compromisso político com o 'pedagógico'" (Franco, 2014, p, 276).

Para o autor, existe uma definição pouco clara sobre o conceito de gestão abordado no conjunto curricular dos cursos analisados, o que pulveriza ainda mais a formação oferecida. A diversificação dos conceitos, atrelada aos aspectos meramente teóricos, fez o curso transitar do "especifismo da formação para generalismo da compreensão do ofício" (Franco, 2014, p. 276).

Em síntese, o predomínio de uma formação generalista, seja nos currículos fragmentados dos cursos de Pedagogia, na replicação acrítica de conteúdos nos cursos de especialização ou nas ações pontuais promovidas pelas secretarias de educação, revela uma lacuna histórica na qualificação específica dos gestores da educação. Trata-se de uma lacuna que compromete a constituição de uma identidade profissional clara para o cargo, limitando a capacidade desses profissionais para atuarem estrategicamente frente às demandas complexas da educação.

A ausência de políticas estruturadas e perenes de formação voltadas à gestão educacional favoreceu a naturalização de um modelo improvisado e adaptativo, no qual o exercício da função ocorre muitas vezes à revelia de uma preparação técnica e teórica consistente. Diante desse quadro, deve-se compreender como o tema tem sido tratado nas pesquisas acadêmicas.

6.2.4 A formação dos gestores da educação nas pesquisas acadêmicas

No Brasil, a atenção dedicada ao tema da formação de gestores educacionais nas pesquisas acadêmicas reflete, historicamente, a pouca relevância atribuída a essa dimensão. Como observa Fernandes (2015), algumas tendências dos cursos de formação e as pautas de eventos acadêmicos sinalizam uma mudança gradual no reconhecimento da importância da gestão educacional como campo de estudo e de intervenção.

Fernandes (2015) identifica quatro marcos significativos no processo de consolidação da gestão educacional como campo legítimo de estudo e de formulação de políticas de formação. O primeiro refere-se à criação do primeiro Mestrado Profissional em Educação, em 2009, voltado especificamente à área de gestão, o que representou um avanço institucional no reconhecimento das especificidades da função gestora no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O segundo marco ocorreu em 2012, com a realização do III Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação, cujo tema central foi “Gestão Pedagógica e Política Educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores”. Pela primeira vez, o evento incorporou um eixo temático específico denominado “A direção escolar: formação, profissionalização e democracia”, evidenciando a emergência do debate sobre a direção escolar como objeto de investigação acadêmica e de ação política. O terceiro momento relevante foi a publicação do estudo conduzido pela UNESCO, em 2014, que abordou a liderança dos diretores escolares e sua relação com a eficácia educacional na América Latina e no Caribe, ampliando a visibilidade internacional do tema. Por fim, destaca-se a consulta pública promovida pelo Ministério da Educação, em 2015, voltada à valorização dos diretores das escolas públicas de Educação Básica, a qual culminou na formulação do Programa Diretor Principal. Esse programa teve como objetivo central qualificar os diretores escolares, promovendo práticas de gestão orientadas pela lógica da eficácia e da melhoria dos resultados educacionais.

Além dos quatro marcos identificados por Fernandes (2015), destaca-se também o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares, instituído pela Portaria MEC nº 1.118, de dezembro de 2015. O referido programa tem

como objetivo estabelecer padrões nacionais de competência para o exercício da função diretiva, articulando formação continuada e processos de certificação profissional, em parceria com instituições públicas de ensino superior e os sistemas públicos de ensino (estaduais, municipais e distrital). Apresentando-se como uma proposta estruturante de política pública, o programa visa à qualificação e valorização do cargo de diretor escolar nas escolas públicas brasileiras, prevendo, inclusive, a constituição de uma comissão responsável por sua efetivação e acompanhamento.

Embora os marcos normativos acima descritos representem importantes iniciativas para a consolidação da formação do gestor escolar como campo de ação e da política pública, é no âmbito da produção acadêmica que se observa uma crescente problematização sobre o tema, consolidando-se como objeto legítimo de conhecimento e intervenção.

Dentre as pesquisas acadêmicas que tratam da formação de gestores escolares, destaca-se o estudo de Souza (2006) que realizou um mapeamento de teses e dissertações sobre Gestão Escolar produzidas no período de 1987 a 2004. Nessa investigação, foram identificados apenas 24 trabalhos que abordaram a prática e os desafios do diretor escolar bem como sobre a sua formação, elaborados a partir de 1995, justamente no contexto da intensificação das políticas de descentralização, *accountability* e gestão democrática. Todavia, no quadro sintético e nas análises do autor nenhum trabalho pareceu se dedicar estritamente quanto ao tema da formação do gestor, conforme quadro intitulado “Temas Principais/Temas Específicos mais citados nas pesquisas sobre Gestão Escolar no Brasil – 1987/2004 (Souza, 2006).

O estudo de Rodrigues *et al.* (2011), ao analisar o período de 2000 a 2009, observou que o número de pesquisas sobre a formação de gestores escolares manteve-se relativamente baixo ao longo da década. No entanto, a partir de 2007, verificou-se um aumento significativo na produção acadêmica sobre o tema. Esse crescimento foi identificado no conjunto de teses e dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso, em periódicos especializados da área da educação e nas produções vinculadas ao Grupo de Trabalho "Formação de Professores" da ANPEd.

Conforme os autores, a maior parte das pesquisas analisadas (53%) incidia especificamente sobre o tema da formação de gestores escolares, seguida por estudos com enfoque mais abrangente sobre gestão (36%) e, em menor proporção,

por investigações voltadas às políticas públicas (12%). Destaca-se ainda que a maioria dos trabalhos (n=20) examinava experiências de formação continuada, entre as quais se sobressaía o Programa PROGESTÃO, frequentemente mencionado como objeto empírico central.

O estudo realizado por Oliveira *et al.* (2020) buscou se aproximar da temática, enfocando a formação inicial de gestores escolares como campo pouco explorado na literatura educacional. Ao analisar artigos publicados em quatro periódicos de reconhecida relevância na área, os autores identificaram apenas 17 trabalhos que abordavam diretamente o tema. Desses, oito tratavam da formação inicial docente ou dos cursos de licenciatura, sem, contudo, considerar especificamente a formação profissional voltada à atuação do gestor escolar. Frente a essa lacuna, os pesquisadores analisaram o lugar da gestão escolar nas matrizes curriculares de cursos de licenciatura, com base em uma amostra representativa de 74 cursos de formação docente. As principais conclusões foram: baixa incidência de conteúdos de gestão escolar, insuficiente presença de estágios em gestão; variedade e imprecisão na denominação das disciplinas; oferta de disciplinas específicas concentrada em poucos cursos. A análise apontou, portanto, uma fragilidade estrutural nos currículos das licenciaturas no que concerne à formação para a gestão escolar, com predominância de uma formação voltada exclusivamente à docência e desconsideração das atribuições de liderança e gestão.

Quanto aos cursos de Pedagogia, tradicionalmente reconhecidos como espaço privilegiado para a formação de gestores escolares, Oliveira (2010) identifica uma contradição fundamental. Embora a função gestora seja formalmente prevista como uma das possibilidades de atuação profissional do pedagogo, essa dimensão permanece marginalizada e “invisibilizada” no processo formativo, revelando uma lacuna significativa entre as Diretrizes Curriculares e a efetiva organização dos conteúdos e práticas pedagógicas. Em seu estudo, realizado com coordenadores e professores de três cursos de Pedagogia em instituições públicas brasileiras, o autor revelou que essa invisibilidade não é apenas quantitativa (número de disciplinas), mas também qualitativa e conclui: há uma ausência de uma concepção formativa consistente e crítica sobre o que é ser gestor no contexto atual das escolas públicas.

Entre os achados mais relevantes, destacaram-se o distanciamento entre a teoria ensinada nos cursos e a complexidade da prática cotidiana da gestão escolar, que exige articulação entre aspectos pedagógicos, administrativos e políticos, e o uso de categorias vagas e ambíguas para tratar da gestão no currículo, como "organização do trabalho pedagógico" ou "fundamentos da administração", sem um conteúdo programático que assegure a formação de competências específicas para liderar processos educativos. Essas lacunas, segundo o autor, evidenciam a persistência de uma concepção fragmentada e despolitizada da gestão escolar, a qual compromete sua profissionalização e enfraquece a legitimação da função diretiva como campo de saber específico. Ademais, esse cenário contribui para a desresponsabilização das instituições de ensino superior quanto ao seu papel estratégico no fortalecimento de uma gestão escolar democrática, crítica e qualificada nas redes públicas de ensino.

Conclusões similares foram encontradas no estudo de Barbosa e Abdian (2013) no qual se buscou identificar a formação de gestores escolares nos currículos dos cursos de Pedagogia e como essa temática é percebida por docentes e discentes. Os dados da pesquisa evidenciaram que a formação para a gestão escolar aparece de maneira marginal e fragmentada nos currículos, com a predominância de uma abordagem generalista. Há uma lacuna significativa entre as exigências legais para o cargo de gestor e a formação oferecida pelas instituições de ensino. A pesquisa mostra ainda que há desconhecimento por parte dos discentes sobre a função gestora e que muitos docentes também não se reconhecem como formadores de gestores. A partir desses resultados, os autores concluíram que a formação de gestores escolares nos cursos de Pedagogia é marcada por ausências e silêncios curriculares; uma invisibilidade compromete a constituição da gestão como campo de saber, afetando diretamente a profissionalização dos diretores escolares.

No que se refere à formação continuada de gestores escolares, Brooke e Rezende (2020), na obra "Os Dilemas da Gestão Escolar", ao discutirem a transição da perspectiva de formação do "administrador escolar" para a do "gestor escolar", destacam diversas consequências desse movimento. Entre elas, apontam o deslocamento da oferta formativa para os níveis de pós-graduação, que passariam a prometer uma formação mais abrangente e profunda, alinhada às novas demandas da gestão educacional contemporânea. No entanto, os autores asseveram que, em

decorrência desse deslocamento, o problema “vem sendo a falta de definição quanto ao tipo de formação, nesse nível, que seria considerado o adequado” (ibidem, p. 261-262).

Como um agravante do problema, Brooke e Rezende (2020) apresentam um panorama atual sobre a formação de gestores, distinguindo três modelos vigentes. O primeiro modelo refere-se aos cursos livres oferecidos por instituições de ensino superior, estruturados com base em programas previamente definidos e voltados à preparação dos candidatos para os processos seletivos de acesso ao cargo de gestor escolar. Essa modalidade é adotada, por exemplo, no Chile e no estado de São Paulo, no Brasil. O segundo modelo refere-se aos cursos livres de duração variada oferecidos pelos centros de formação das próprias secretarias de educação para formar, de maneira complementar, o docente de sua rede de ensino para a nova função. O terceiro modelo é constituído pelos dois primeiros, portanto, híbrido e refere-se aos “cursos planejados e patrocinados pelo poder público” que, por meio de parcerias com instituições de ensino superior, oferecem cursos de pós-graduação na modalidade *lato sensu*, como exemplo o Curso de Especialização Escola de Gestores, oferecido pelo MEC/FNDE.

Esses três modelos formativos são considerados limitados em seu alcance e efetividade, decorrendo tal limitação, em parte, da “(...) influência anacrônica, formada nas décadas da redemocratização e ainda presente nos fóruns de discussão das associações acadêmicas” (Brooke; Rezende, 2020, p. 280). Trata-se de um cenário marcado por uma permanência de concepções tradicionais sobre a função pouco alinhadas às demandas contemporâneas da gestão educacional ou, ainda, de um

(...) movimento a favor da gestão democrática emancipatória, da eleição direta para o diretor e da gradual desqualificação do gestor como liderança técnica, a partir da eliminação da habilitação em administração escolar, para remover a separação hierárquica entre os membros da equipe escolar (idem).

O anacronismo apontado pelos autores revela-se, entre outros aspectos, na carência de diagnósticos acurados sobre a realidade contemporânea dos gestores escolares, lacuna que se torna ainda mais crítica diante das exigências impostas pelas

sucessivas reformas educacionais. Nesse cenário, o gestor é crescentemente interpelado a integrar competências de liderança pedagógica e política com habilidades técnico-administrativas, o que demanda uma formação mais densa, articulada e situada nas especificidades do contexto escolar atual.

6.2.5 A formação de gestores da educação na atualidade

Os dados mais recentes do Censo Escolar (INEP, 2024) oferecem um panorama revelador acerca do perfil dos gestores escolares em exercício no Brasil, contribuindo para uma compreensão mais precisa dos desafios e potencialidades da política de formação voltada a essa função estratégica. De acordo com os registros oficiais, o país conta com mais de 144 mil diretores atuando nas escolas de Educação Básica, sendo que 81,6% são do sexo feminino, o que reflete, por um lado, a feminização histórica do magistério, mas também suscita discussões sobre as relações de gênero e o reconhecimento da autoridade feminina nos espaços de gestão.

Outro dado relevante é a predominância da faixa etária entre 45 e 50 anos (19%), podendo indicar a presença de um corpo diretivo experiente, mas que também está próximo das etapas finais da carreira profissional. A caracterização desse perfil etário pode implicar tanto uma presença de amplo conhecimento prático sobre a educação pública, mas pode ser motivo de desafios relacionados à atualização diante das inovações pedagógicas e tecnológicas exigidas pelas políticas contemporâneas de gestão educacional.

Em termos de escolarização, 91% dos diretores possuem curso superior completo, o que revela um avanço significativo em relação a décadas anteriores, quando o exercício da função muitas vezes prescindia de formação superior específica. Quanto à área de formação, o Censo revela uma concentração considerável no curso de Pedagogia (59%), o que não expressa uma novidade, mas que exige uma problematização mais aprofundada que não cabe neste momento a esta pesquisa. Além disso, observa-se que 63% dos diretores possuem

especialização (*lato sensu*), um percentual que denota um investimento em formação continuada, mas que também carece de análise qualitativa.

Outro dado informado pelo Censo Escolar de 2024 diz respeito à formação específica para o exercício da gestão escolar. Segundo os registros, apenas 21,3% dos diretores em atuação participaram de cursos de formação continuada na área de gestão escolar com carga horária mínima de 80 horas⁹¹. Tal percentual, além de expressar uma limitação quantitativa significativa, sugere também possíveis fragilidades qualitativas no processo formativo, indicando que a maioria dos profissionais assume a função diretiva sem um preparo sistemático e adequado às complexas exigências do cargo. Esse cenário expõe a desarticulação entre as políticas de formação e os princípios de gestão democrática, eficaz e contextualizada que deveriam orientar a atuação dos gestores nas escolas públicas brasileiras.

De forma geral, os dados do Censo Escolar de 2024 revelam avanços quantitativos significativos no que tange à escolarização e à titulação dos gestores escolares em atividade no Brasil. No entanto, quando confrontados com investigações acadêmicas que evidenciam fragilidades na formação inicial e em cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados à gestão educacional, tais dados suscitam importantes questionamentos acerca do exercício da função diretiva sem uma formação específica, consistente e crítica. Essa constatação reforça a urgência de políticas públicas articuladas e estruturantes que superem iniciativas pontuais e promovam a profissionalização dos gestores com base em fundamentos teóricos, práticas contextualizadas e processos reflexivos voltados à equidade e à qualidade social da educação.

A política de formação de gestores escolares, historicamente marcada por sua natureza flutuante e difusa, ressurgiu em 2021 por meio da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar⁹². Conforme descrita no Parecer CNE/CP nº

⁹¹ Conforme dados do site Itaú Social disponível em <<https://www.itausocial.org.br/noticias/censo-escolar-2023-aponta-maior-tendencia-de-crescimento-de-escolas-de-tempo-integral-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental/>> Acessado em dezembro de 2024.

⁹² Conforme apresentado pela comissão responsável em transmissão realizada pela plataforma *YouTube*, em 8 de fevereiro de 2021, a elaboração da Matriz foi uma iniciativa da Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação (DiFOR), vinculada à SEB/MEC. Para compor o grupo responsável pela construção do documento,

04/2021, a Matriz tem como finalidade estabelecer parâmetros para os diversos aspectos relacionados ao exercício da função diretiva, contribuindo para a definição de políticas públicas nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Alinhada à Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e às diretrizes da legislação atualizada do FUNDEB, a Matriz orienta a formação inicial e continuada dos diretores escolares, bem como os processos de seleção, acompanhamento e avaliação de desempenho, buscando

[...] parametrizar os diversos aspectos concernentes ao exercício da direção escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais, direcionadas para sua formação inicial e continuada, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de seu desempenho” (Brasil, 2021, p. 4).

O referido Parecer afirma que a Matriz é analisada como uma política macroestruturante no âmbito da formação de gestores escolares, de forma a “instituir uma norma nacional para a sua formação” (Brasil, 2021, p. 2). Todavia, alguns estudos sobre as diretrizes da Matriz apontam que ela apresenta a predominância de uma concepção gerencialista fortemente influenciada pela lógica neoliberal (Aguilar; Ruiz; Silva) e pelos pressupostos da Nova Gestão Pública (Botelho; Silva, 2023), tendendo a padronizar os processos e a formação da gestão das escolas. A própria ANPAE se posicionou contra de forma a refutar uma proposta que aponta o retrocesso quanto à gestão democrática (ANPAE *apud* Botelho; Silva, 2003).

No ano de 2024 ressurgem algumas ações da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Segundo declaração da secretária Kátia Shuayarka⁹³, em maio do referido ano, o governo federal lançou o Programa de Formação Continuada de Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de

foram convidados os professores Ângelo Ricardo de Souza (Universidade Federal do Paraná), Ana Cristina Prado de Oliveira (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO) e Cinthia Paes de Carvalho (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio).

⁹³ Em participação no webinar Diretor Escolar: da formação continuada à liderança transformadora, transmitido em 12 de nov. de 2024 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=lnKZ4KrTzLA&t=1139s>> Acessado em dezembro de 2024.

Educação (PRODITEC). A iniciativa, desenvolvida em regime de colaboração entre os entes federativos (estados e municípios), visa apoiar a qualificação desses profissionais. Conforme informado pela secretária, o MEC destinou mais de 10 milhões de reais ao programa.

Outra frente de formação é o Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, em parceria com oito instituições de Ensino Superior. Tal programa ofereceu, em 2024, mais de 3 mil vagas por semestre e, no presente ano (2025), será ampliado para 15 mil vagas por semestre. Somam-se também as 9.800 vagas para o curso de especialização em Gestão escolar oferecido pela CAPES em parceria com a SEB, por meio da Universidade Aberta do Brasil. E, por fim, a Plataforma Virtual de Ensino do MEC oferecendo três cursos específicos para gestores escolares (Gestão Escolar, Liderança e Mentoria de Diretores).

Diante das limitações observadas nos cursos de Pedagogia e nas formações generalistas promovidas pelas secretarias de educação ou por meio de cursos de especialização, somadas à baixa produção acadêmica sobre o tema, torna-se evidente a transferência da responsabilidade pela formação de gestores educacionais para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa tendência reforça o papel da pós-graduação não apenas como instância de produção de conhecimento, mas também como espaço formativo qualificado para o exercício da função gestora. Evidência disso é que a própria CAPES, desde 2007, assumiu a responsabilidade com a Educação Básica, conforme a Lei de nº 11.502:

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º [...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. (Brasil, 2007)

A criação e o fomento aos mestrados profissionais, especialmente na área da Educação, a partir de 2009 (e, posteriormente, na área de Ensino, por meio dos mestrados em rede desde 2013), representam um novo modelo de formação continuada que busca aproximar a pós-graduação da realidade das escolas de Educação Básica. Essa iniciativa visa superar o teorismo predominante na formação inicial, promovendo a articulação entre teoria e prática e contribuindo, de forma efetiva, para a profissionalização dos profissionais da educação.

Nesse sentido, o próprio Plano Nacional de Pós-Graduação (2011–2020) já defendia a necessidade de maior aproximação entre a pós-graduação e a escola básica, ao afirmar que “(...) a interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reformar a aproximação do SNPG com o interesse da sociedade” (CAPES, 2010, p. 21).

À luz das discussões desenvolvidas nesta seção, fica evidente que os mestrados profissionais em Educação, especialmente aqueles voltados à formação de gestores escolares, emergem como uma resposta institucional e política à fragilidade das trajetórias formativas historicamente oferecidas a esses profissionais. A profissionalização da gestão educacional, como dimensão estratégica das políticas de qualidade e democratização do ensino, requer não apenas programas sintonizados com os desafios da prática, mas também referenciais capazes de articular teoria, política e contexto.

As análises aqui reunidas indicam a pertinência de compreender os mestrados profissionais como política pública de formação continuada, com potencial de reconfigurar o papel do gestor educacional frente às exigências contemporâneas da Educação Básica, principalmente no que tange à vinculação da formação qualificada às demandas e desafios cotidianos no campo de atuação.

6.3 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciaram que a formação de gestores educacionais no Brasil tem sido atravessada por diferentes racionalidades formativas, ora marcadas por perspectivas técnico-gerenciais, ora por esforços de reconstrução profissional mais situados e críticos. Nesse cenário, os mestrados profissionais emergem como uma alternativa institucional a ser considerada, ao propor trajetórias de formação continuada que dialogam com a prática da gestão educacional e com os desafios vivenciados nas redes públicas de ensino. Ainda que não isentos de tensões, tais programas passaram a compor o repertório de políticas voltadas à qualificação de quadros dirigentes no campo educacional.

Contudo, permanece como questão central o modo como essas propostas formativas vêm sendo institucionalizadas, quais sentidos constroem sobre o gestor da educação e quais estratégias mobilizam para se legitimarem como política pública de formação. Para aprofundar essa problemática, o próximo capítulo concentra-se na análise empírica do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora, tomando-o como um caso emblemático da política de mestrados profissionais na área da Educação. Por meio da investigação de seus documentos institucionais e de seus discursos constitutivos, busca-se compreender como o PPGP estrutura sua proposta, representa o sujeito gestor e responde aos dispositivos regulatórios que o atravessam.

7 O CICLO DE POLÍTICAS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM FOCO: ANÁLISE DO PPGP-UFJF COMO CASO EMBLEMÁTICO DA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS

Os marcos condicionantes históricos, políticos, econômicos e institucionais das diferentes modalidades de programas de pós-graduação *stricto sensu* (acadêmico e profissional) foram discutidos nos capítulos anteriores desta tese com o propósito de elucidar os fundamentos que sustentam a emergência, a consolidação e as tensões que atravessam os mestrados profissionais no Brasil. Tratou-se também de abordar as devidas especificidades na área da educação, justificando a relação entre a pós-graduação profissional e a Educação Básica, circunscrevendo sua função na profissionalização dos trabalhadores da educação, com especial atenção à profissionalização do gestor educacional

O presente capítulo, portanto, apresenta o estudo empírico a partir do estudo do ciclo de política do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-UFJF). Para desenvolver essa análise, tomou-se como base um conjunto de documentos institucionais produzidos pelo próprio Programa, os quais compõem o corpus empírico da pesquisa. Tais documentos foram interpretados como artefatos discursivos que comunicam prescrições e diretrizes formais, condensam sentidos, racionalidades e estratégias que orientam e legitimam a profissionalização dos gestores educacionais no âmbito da pós-graduação.

A investigação recorreu à articulação entre o referencial do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), de modo a apreender a política educacional como um processo contingente e não linear, constituído por disputas discursivas e relações de poder que se materializam nos textos e nos contextos em que são produzidos, circulam e são reinterpretados.

Seguindo a lógica do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (2017), este texto foi organizado em três seções que se ocupam em descrever e analisar o PPGP-UFJF como micropolítica que conforma o mestrado profissional na área de Educação voltado para a profissionalização de gestores da educação.

Na composição da primeira seção, apresenta-se a caracterização dos documentos institucionais do PPGP-UFJF que compõem o corpus empírico da tese, momento em que são tecidas notas preliminares de leitura que identificam as

principais estratégias discursivas de legitimação e os deslocamentos internos ao texto, evidenciando ambivalências na construção do discurso institucional.

Na seção seguinte, denominada “O contexto de influência do PPGP-UFJF”, trata-se especificamente do microcontexto em que o PPGP-UFJF está inserido e seus principais condicionantes de influência. Essa escolha ocorreu por entender que o macrocontexto de influência foi amplamente explanado nos capítulos supracitados. Aqui se apresenta a caracterização institucional do PPGP-UFJF, sua inserção no sistema de pós-graduação da UFJF e os vínculos com a Faculdade de Educação e, sobretudo, com a Fundação CAEd.

A terceira seção intitulada “Contexto de produção do PPGP-UFJF” examina o contexto de produção da política formativa, abordando tanto sua estrutura organizacional quanto os discursos institucionais que sustentam sua legitimação. A análise das estratégias discursivas que fundamentam a institucionalização do curso, com ênfase nos sentidos atribuídos à sua criação e identidade, aponta para a forma pela qual a profissionalização de gestores educacionais é textualizada nos documentos.

O contexto da prática e dos efeitos discursivamente projetados pela política formativa do PPGP-UFJF é analisada na quarta seção, conforme delineado nos documentos avaliativos institucionais. A investigação está estruturada em três eixos interpretativos: “Programa”, “Formação” e “Impacto”, os quais funcionam como categorias organizadoras dos discursos presentes nos documentos. Ao considerar também a avaliação externa como um dispositivo discursivo de regulação, busca-se evidenciar os efeitos de performatividade, responsividade e visibilidade projetados sobre o PPGP, tensionando a autonomia institucional frente aos critérios da política nacional de pós-graduação.

Conforme exposto na metodologia da pesquisa (2º capítulo), a análise centrou nos documentos institucionais do PPGP-UFJF, tratados como eventos discursivos, nos termos de Fairclough (2001), por meio dos quais o PPGP-UFJF textualiza sentidos, práticas e racionalidades que sustentam e legitimam sua proposta formativa.

7.1 NOTAS DE LEITURA E ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO CORPUS DOCUMENTAL DO PPGP-UFJF

Considerando o delineamento da seção metodológica, o *corpus* documental foi composto por cinco documentos institucionais produzidos pelo PPGP-UFJF, selecionados com base em sua centralidade na estruturação, funcionamento e avaliação do curso, bem como por sua relevância no processo de institucionalização da política do mestrado profissional em educação. Para esta análise, configuram-se os artefatos do contexto de produção de texto da política (Bowe; Ball; Gold, 2017) como eventos discursivos (Fairclough, 2001). Em conjunto, esses textos viabilizam a identificação das racionalidades formativas, dos mecanismos de regulação, das estratégias de legitimação e dos pressupostos discursivos que configuram o PPGP-UFJF como uma alternativa formativa voltada à gestão educacional.

A descrição e a análise preliminar dos documentos encontram-se dispostas no quadro 9, respondendo a uma necessidade metodológica de tornar explícitas a natureza institucional de cada documento, suas funções no âmbito da política formativa e os gêneros, os tipos e as ordens de discurso que os atravessam, buscando apresentá-los quanto à sua natureza administrativa, mas, sobretudo, como artefatos discursivos implicados na constituição da política de formação e nos processos de regulação performativa.

O referido quadro cumpre uma etapa preliminar da análise documental, apresentando uma classificação tipológica dos documentos institucionais. Essa leitura inicial não constitui ainda uma análise temática ou interpretativa em profundidade, mas opera como chave organizadora dos materiais, permitindo visualizar a inserção dos documentos em práticas sociais específicas, bem como reconhecer os modos como textualizam e legitimam a política formativa no interior do Programa.

Quadro 9 - Análise discursiva dos documentos institucionais do PPGP-UFJF

Documento	Gênero Discursivo	Ordem do Discurso	Tipo(s) de Discurso	Função e Elementos Discursivos
Caracterização da Proposta	Exposição argumentativa	Educacional	Legitimador, tecnocrático, inovador	Fundamentar a política formativa; articula discursos educacional, tecnocrático e científico para legitimação junto à CAPES.
Caracterização do Curso	Informativo-promocional	Acadêmico	Legitimador	Dar visibilidade pública ao programa; utiliza vocabulário de excelência, inovação e impacto social.
Linhas de Pesquisa	Definição classificatória	Científico-acadêmica	Tecnocrático, científico-aplicado	Delimita campos epistêmicos e articula discurso científico e gerencial voltado à gestão educacional.
Disciplinas	Ementário curricular	Pedagógico-formativa	Gerencialista, performativo	Expressa a estrutura formativa do curso; ênfase em competências, avaliação, resultados e aplicabilidade.
Regimento Interno (2019)	Normativo-jurídico	Regulatório-administrativa	Burocrático-gerencial, performativo	Regulamenta a governança e funcionamento interno; codifica a política no nível micro da gestão formativa.
Relatório Geral 2020	Relatório técnico-narrativo	Administrativo-avaliativa	Performativo, legitimador	Presta contas e constrói legitimidade; articula dados e narrativa institucional com foco em desempenho.
Ficha de Avaliação Trienal CAPES (2022)	Análise técnica	Regulatório - avaliativa	Tecnocrático, indutivo	Expressa o juízo da agência reguladora; atua como mecanismo de indução e regulação performativa.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Cabe ressaltar que a breve caracterização dos documentos mobiliza categorias de gênero discursivo, tipo de discurso e ordem do discurso as quais não devem ser consideradas como rótulos classificatórios, mas como instrumentos analíticos que se aproximam das funções e circulações sociais dos documentos na conformação do contexto da política estudada.

Quanto a gêneros discursivos, eles se referem às formas relativamente estáveis de organização comunicativa reconhecidas, que articulam atividades e papéis em contextos específicos. São formas de agir linguisticamente associadas a práticas sociais concretas (Fairclough, 2001). Por exemplo, uma ementa curricular, um relatório de avaliação institucional, uma portaria ministerial ou um projeto pedagógico de curso são gêneros distintos, cada um com estruturas próprias, propósitos comunicativos e condições de produção e recepção determinadas.

Os tipos de discurso dizem respeito aos modos recorrentes de representação da realidade social, orientados por determinadas racionalidades, ideologias. Eles se constituem como sendo as formas de representar socialmente em diferentes contextos (Fairclough, 2001). No campo da política educacional, por exemplo, é possível identificar tipos de discurso, como o discurso tecnocrático, o discurso pedagógico, o discurso gerencial, entre outros de forma que operam com conceitos, vocabulários e gramáticas próprias.

A ordem do discurso, por sua vez, refere-se ao conjunto articulado de gêneros e tipos de discurso disponíveis em uma dada instituição ou domínio social, estruturando e limitando o que pode ser dito, por quem, como e com que efeitos. Conforme Fairclough (2001, p. 123), trata-se de uma “faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia” que atua como sistema regulador dos enunciados. No campo da pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, a ordem do discurso é regulada por normativas da CAPES, práticas de avaliação, expectativas de formação e prescrições acadêmicas, conformando o que é considerado legítimo como discurso sobre formação, qualidade, impacto e relevância.

Muito embora Fairclough (2001) se oponha às classificações fixas ou categorias estanques, preferindo a perspectiva dialética na qual se articulam dimensões textuais, discursivas e sociais, assumiu-se aqui a advertência do autor: “não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na

de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso” (Fairclough, 2001, p. 275).

A partir desse âmbito, a leitura analítica que se sucedeu, respeitou a heterogeneidade interna dos textos, reconhecendo que um mesmo documento pode congrega diferentes gêneros e ativar múltiplos discursos, conforme a lógica e os objetivos institucionais que o estruturam. Ao integrar essas categorias ao projeto analítico, foi possível compreender como eles se inscrevem nas disputas por legitimidade, regulação e definição de competências no campo das políticas públicas de formação para a Educação Básica; são, portanto, textos dialogicamente constituídos (Fairclough, 2001).

7.1.1 Estratégias discursivas e ambivalências no Relatório Geral do PPGP-UFJF (2020)

Antes de adentrar a análise discursiva sistemática do Relatório Geral do Curso (UFJF, 2020), faz-se necessário registrar um conjunto de impressões emergentes de uma leitura panorâmica do documento. Ainda sem o acionamento explícito de referenciais teóricos, tais observações oferecem indícios importantes sobre os modos de textualização adotados pelo programa e contribuem para a construção de hipóteses interpretativas a serem aprofundadas nos quadros analíticos subsequentes.

A primeira marca recorrente observada diz respeito à repetição de informações ao longo das seções. Diversas passagens retomam os mesmos dados, ações ou descrições institucionais em diferentes partes do relatório, o que pode indicar tanto a busca por ênfases estratégicas quanto a ausência de novos conteúdos substantivos para apresentar, conforme é possível observar a seguir.

Quadro 10 – Extratos de repetição (UFJF, 2020)

TEMA	1º excerto identificado	Excerto de repetição
Constituição do corpo docente	1º excerto: “O corpo docente atual é composto pelos seguintes professores” [seguido de uma lista que ocupa duas páginas (UFJF, 2020, p. 15-16)].	2º excerto: “O corpo docente, em 2020, é composto por 61 professores, sendo 41 permanentes, 19 colaboradores e 1 visitante. A lista de professores permanentes é apresentada a seguir [seguido de uma lista que ocupa três páginas e meia]” (UFJF, 2020, p. 49 – 53).
Funções da comissão de autoavaliação	1º excerto: “Mais recentemente, os levantamentos e análises produzidas, especialmente, por sua comissão de autoavaliação, com a participação de seu colegiado e das demandas de formação das redes públicas de Educação [seguido dos objetivos da comissão]”. (UFJF, 2020, p. 18 – 19).	2º excerto: “A comissão de autoavaliação deverá elaborar um Planejamento Estratégico a partir de interações com a coordenação e o colegiado de curso. Neste planejamento serão elencadas ações... {seguido dos objetivos da comissão}”. (UFJF, 2020, p. 24).

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir do Relatório Geral (UFJF, 2020)

Em termos discursivos, esse padrão de redundância tende a conferir densidade simbólica a determinadas iniciativas, reiteradas como centrais à identidade do programa, mas pode, ao mesmo tempo, sinalizar fragilidade na diversificação argumentativa e no detalhamento das ações efetivamente empreendidas pelo Programa.

Em segundo lugar, verifica-se uma sobreposição pouco demarcada entre as ações do PPGP-UFJF e aquelas conduzidas pela Fundação CAEd. A relação institucional entre ambas, embora formal e legitimamente constituída, aparece de forma ambígua no relatório, de modo que ações institucionais são mobilizadas mais como evidência das realizações do PPGP, sem o devido esclarecimento quanto à autoria ou à esfera de responsabilidade, conforme se vê a seguir.

Quadro 11 – Excertos de sobreposição (UFJF, 2020)

Ações	Excertos
Ações de visibilidade/publicações	“No que se refere às ações que promovem a visibilidade do Programa, a proposta de visibilidade do PPGP/CAEd/UFJF, de modo objetivo, é efetivada por seis ações efetivas: 1) Livros de Estudo de Casos; 2) Revista Pesquisa e Debate em Educação; 3) Seminário de Gestão e Avaliação em Educação; 4) Boletins de Avaliação e dos Cadernos de Pesquisas; 5) Site do Programa; 6) Docentes e discentes em cargos públicos relevantes (UFJF, 2020, p. 41).”
Ações de visibilidade /Internacionalização	No quesito internacionalização, o CAEd/UFJF, que tem estreitas relações com o PPGP, manteve programas de intercâmbio internacional e bolsas de estudo, com o Ministério da Educação Nacional da França e com a Universidade de Michigan e vem desenvolvendo, desde 2008, pesquisas em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Harvard. (UFJF, 2020, p. 40)

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir do Relatório Geral do PPGP (UFJF, 2020).

Tal imbricação pode acarretar efeitos relevantes para a análise, uma vez que dificulta a delimitação dos contornos próprios da política formativa implementada pelo Programa por si e compromete a avaliação da efetividade de suas ações específicas.

A terceira observação recai sobre o padrão textual identificado em diversas seções em que as respostas aos critérios avaliativos são formuladas com base em ações futuras ou planejadas, em detrimento de resultados consolidados no período de avaliação. Algumas dessas imbricações podem ser observadas no quadro 12.

Quadro 12 – Excertos de projeções (UFJF, 2020)

Tema	Excerto
Planejamento estratégico	“No sentido de sua missão maior, o Planejamento Estratégico do PPGP está permanentemente em construção, a partir da reflexão sobre o trabalho realizado, e particularmente, pelas devolutivas dos docentes e discentes a respeito de disciplinas, pesquisa, orientações e eventos. Desde este ponto de vista, o PPGP/CAEd possui metas, até aqui elaboradas, a serem levadas em conta nas ações diagnósticas e reformadoras [...]” (UFJF, 2020, p. 18). “A comissão de autoavaliação deverá elaborar um Planejamento Estratégico a partir de interações com a coordenação e o colegiado de curso. Neste planejamento serão elencadas ações que garantam a qualidade e constância das atividades perpetradas pelos membros desta comissão, tais com [...]” (UFJF, 2020, p. 24)

Procedimento de autoavaliação	“Além disso, agora de maneira virtual, têm sido realizadas reuniões periódicas com o Núcleo de Apoio à Orientação e respectivos tutores, com base em instrumentos de acompanhamento e monitoramento. Estes mesmos colaboradores estarão responsáveis por realizar os levantamentos e análise dos temas das dissertações, suas metodologias e produtos técnicos finais, a fim de se produzir uma visão panorâmica da produção intelectual do PPGP/CAEd e estabelecer parâmetros de avaliação de qualidade das dissertações” (UFJF, 2020, p. 23). “Para garantir a integração e envolvimento dos técnicos, docentes e discentes do programa, serão realizados: - seminários e cursos de qualificação para alinhamento dos princípios da autoavaliação” (UFJF, 2020, p. 28-24).
Envolvimento do corpo docente nas atividades de formação	O envolvimento dos professores com o programa e suas atividades pode ser medido de diferentes maneiras [...] Uma investigação dessa natureza, inclusive, faz parte do projeto de constituição de um sistema de autoavaliação do programa: uma das dimensões a serem investigadas [...] envolverá uma série de dimensões relacionadas à ideia de envolvimento [...] (UFJF, 2020, p. 33).

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir do Relatório Geral do PPGP (UFJF, 2020).

Essa projeção temporal altera o propósito do relatório enquanto instrumento de prestação de contas, desviando o foco da avaliação pretérita para uma lógica prospectiva de intenções. Em termos analíticos, tal estratégia pode ser compreendida como mecanismo discursivo de antecipação justificadora, no qual promessas de aperfeiçoamento substituem evidências de desempenho.

Nota-se outro aspecto que concerne à mobilização da Universidade (UFJF) como instância garantidora da implementação de ações futuras ou da sustentação institucional do Programa. Em alguns fragmentos, a UFJF é textualizada como responsável por iniciativas de planejamento estratégico, melhorias de infraestrutura, expansão internacional e fortalecimento da pós-graduação, sendo estas invocadas como fundamentos justificadores da continuidade ou aperfeiçoamento das ações do PPGP. Alguns excertos mobilizados no quadro 13 podem demonstrar isso com maior clareza.

Quadro 13 – Excertos de sustentação institucional (UFJF, 2020)

Tema	Excerto
Planejamento estratégico	“O planejamento do PPGP se insere no contexto mais geral da pós-graduação na UFJF, que tem concebido e realizado, nos últimos anos, ações de melhorias nas condições de oferta dos cursos da Universidade. Segundo a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP) o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF deveria estar em fase de atualização.” (UFJF, 2020, p. 19).
Procedimentos de autoavaliação	“Do ponto de vista dos princípios, as diretrizes e orientações para autoavaliação do PPGP/CAEd estão totalmente articuladas aos ditames da avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) [...]. A autoavaliação na UFJF: o suporte institucional - Para atender às novas exigências da avaliação, a Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa estabeleceu três etapas que serão cumpridas ao longo do ano de 2020: [...]” (UFJF, 2020, p. 22)

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir do Relatório Geral do PPGP (UFJF, 2020).

Embora seja legítimo e requerido pela CAPES que os programas de pós-graduação se articulem às diretrizes institucionais mais amplas da universidade, à qual estão vinculados, o discurso do relatório projeta uma espécie de dependência operacional do programa em relação à UFJF, o que pode diluir a autonomia do PPGP na condução de sua política formativa. Essa estratégia de inscrição institucional, ao ancorar o desempenho do programa em decisões e ações da administração central, desloca parcialmente a responsabilidade da execução para a esfera macroinstitucional, produzindo efeitos sobre a visibilidade do programa como unidade de ação autônoma no campo da formação profissional de gestores da educação pública.

Por fim, nota-se que, em que pese o fato de o relatório abordar amplamente os temas demandados pela CAPES no contexto da Ficha de Avaliação Quadrienal, muitas das textualizações não respondem de forma objetiva ao cerne dos quesitos avaliativos. A generalização das respostas, por vezes abstratas ou descoladas de indicadores concretos, enfraquece a comunicabilidade da informação e obscurece os parâmetros para aferição da qualidade, impacto e pertinência das ações formativas.

Tais observações preliminares não devem ser tomadas como juízos avaliativos definitivos, mas sim como indícios de estratégias discursivas e zonas de ambivalência textual que atravessam o documento e condicionam sua leitura. A partir delas, delineiam-se hipóteses interpretativas sobre os modos como a política de formação é textualizada, performada e legitimada no interior do Programa, as quais serão

aprofundadas à luz da Análise de Discurso Crítica e do referencial do ciclo de políticas nos quadros analíticos que seguem.

7.2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO PPGP-UFJF

Considerando a natureza qualitativa e interpretativa desta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso como estratégia metodológica para a análise aprofundada do primeiro mestrado profissional da área de Educação reconhecido pela CAPES: o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A escolha dessa unidade de análise justifica-se por sua centralidade histórica e formativa na trajetória da pós-graduação *stricto sensu* da área de Educação, subsumindo considerável relevância na política de profissionalização da Educação Básica, sobretudo na formação de gestores educacionais.

Esta seção, portanto, tem o objetivo de apresentar o contexto institucional em que o PPGP está inserido, abarcando a estrutura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Faculdade de Educação (FACED) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), unidade à qual o Programa é vinculado. Em seguida, proceder-se-á à caracterização do próprio PPGP, abordando seus marcos normativos, missão formativa, público-alvo, organização curricular e linhas de pesquisa. Tal contextualização é fundamental para compreender as particularidades do Programa e os sentidos atribuídos à sua trajetória e aos seus efeitos, especialmente na percepção dos egressos analisados nesta pesquisa.

7.2.1 O PPGP no contexto institucional da UFJF

Conforme estudo realizado por Brandão (2012), a história da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) revela que, até recentemente, a instituição não possuía forte enfoque em pesquisa. Segundo a autora, originária da união de cinco faculdades locais (Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Ciências Econômicas), a UFJF foi oficialmente federalizada em 1960 por meio de uma lei que reconheceu e consolidou o patrimônio e os cursos dessas faculdades.

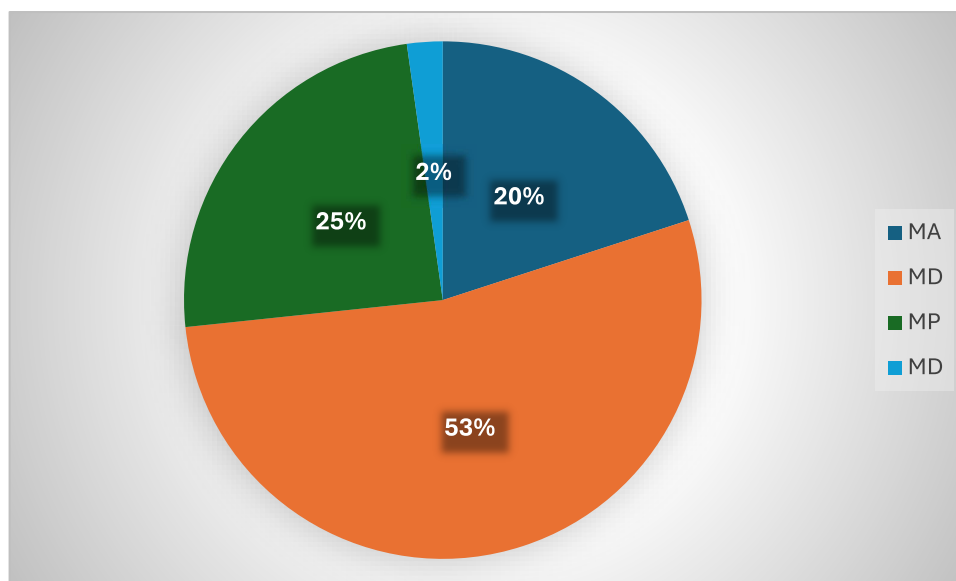
Durante suas primeiras décadas, a universidade concentrou-se predominantemente no ensino de graduação, com apenas alguns grupos de pesquisa em atividade. O processo de federalização e a criação da UFJF foram o culminar de um esforço organizado ao longo dos anos 1950, caracterizado pela mobilização de diversos grupos que trabalharam estrategicamente para estabelecer a instituição.

Para Brandão (2012), até o ano de 2004, a trajetória da pós-graduação na UFJF era marcada por um desenvolvimento modesto e lento, com apenas oito programas ativos. A partir de então, influenciada por uma nova política nacional que enfatizava mudanças econômicas e o fortalecimento do apoio científico e tecnológico, houve um reconhecimento da necessidade de aumentar os investimentos acadêmicos em pós-graduação nas universidades federais. Esse movimento foi apoiado pela CAPES que destacou a importância dessa expansão.

Respondendo a essa demanda, a UFJF, através de sua Pró-reitora de Pós-Graduação, adotou uma política de investimentos direcionados para ampliar seus programas de pós-graduação, incluindo o financiamento de iniciativas próprias, o uso de facilitadores para estabelecer novos cursos, a contratação de consultores externos, a oferta de consultoria aos novos coordenadores de curso e a implementação de um sistema de bolsas de monitoria para pós-graduandos (Brandão, 2012).

Os primeiros programas de pós-graduação criados na UFJF foram o de Ciência da Religião, no ano de 1993, seguido pelo Programa de Física, no ano de 1996, e os Programas de Educação e Engenharia Elétrica, no ano de 1998. No ano de 2024, conforme informações do site da Pró-reitora de Pós-Graduação da UFJF, a instituição conta com 46 programas, distribuídos em nove mestrados acadêmicos, 24 mestrados e doutorados acadêmicos, um mestrado e doutorado profissionais e 11 mestrados Profissionais. Essa distribuição está representada no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação da UFJF - 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O aumento do número de programas de pós-graduação de apenas quatro, no ano de 2004, para 46, em 2024, indica um significativo crescimento e diversificação na oferta acadêmica da UFJF, em um período de apenas 20 anos, fortalecendo a instituição em várias áreas do conhecimento, passando de áreas mais tradicionais, como Física e Educação, para incluir tanto mestrados acadêmicos quanto profissionais.

Conforme descrito por Brandão (2012), o desenvolvimento dos programas pode ser visto como parte de uma política institucional mais ampla da UFJF, contribuindo para o aumento da produção científica, atração de recursos financeiros e colaborações nacionais e internacionais, dando maior visibilidade da instituição e ampliando seu impacto social.

Percebe-se que a diversificação de programas impacta diretamente na sua distribuição, conforme indica o gráfico 4. O número significativo de programas com mestrado e doutorado (53%) denota a consolidação da pós-graduação na UFJF, assim como o número de mestrados profissionais (25%) que já ultrapassa o número de mestrados acadêmicos (20%). Isso é devido ao conveniamento com a RedePROF (mestrados em rede), programa de formação de professores do governo federal, em cumprimento da meta do VI PNPG.

Os primeiros programas profissionais foram o de Ciência e Tecnologia do Leite e Derivados e Gestão e Avaliação da Educação Pública, ambos no ano de 2009. Nos anos seguintes, abriam dois programas na área da Saúde, um na área de Administração e seis na área de Ensino.

7.2.2 O PPGP no contexto institucional da FACEd

O primeiro programa profissional em Educação do Brasil foi oferecido pela Faculdade de Educação (FACEd), por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, como já dito, no ano de 2009. A Faculdade de Educação⁹⁴ é uma unidade acadêmica de referência para a formação de profissionais da educação, bem como para a produção e a disseminação de conhecimento por meio do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Sua estrutura é integrada pelo Departamento de Educação, núcleos interdisciplinares de pesquisa e extensão, além de áreas técnicas e administrativas que dão suporte às suas atividades.

A FACEd originou-se da antiga Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (FAFILE), fundada em 1945 e incorporada à UFJF em 1966. Nesse mesmo ano, instituiu-se o curso de Pedagogia, que, após a Reforma Universitária de 1968, assumiu a formação de especialistas em Educação e passou a oferecer também habilitações específicas para a carreira do magistério. A Reforma também destinou à FACEd a responsabilidade por ministrar disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura de outros institutos.

Atualmente, a FACEd oferece o curso presencial de Pedagogia em turnos diurno e noturno, além de uma licenciatura a distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2007. Promove disciplinas pedagógicas para 23 cursos presenciais da UFJF, abrangendo diversas áreas do conhecimento, e para cinco cursos a distância: Ciência da Computação, Educação Física, Física, Matemática e Química.

A FACEd mantém diversos núcleos de pesquisa que abrangem áreas como ciências, linguagem, diversidade, políticas educacionais, trabalho e educação. Entre

⁹⁴ Cf. informa o site da referida faculdade. Disponível em <https://www2.ufjf.br/faced/a-faculdade/historia-da-faced/>> Acessado em outubro de 2024.

esses núcleos, destacam-se o Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC), o Núcleo de Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino (FALE) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), este último fundado em 1997. Reconhecido nacionalmente devido à sua atuação no campo da avaliação e gestão educacional, cresceu para além da FAcEd, tornando-se uma fundação.

No âmbito da pós-graduação, a FAcEd oferece programas *stricto sensu*, com o mestrado acadêmico, fundado em 1994, o doutorado acadêmico, iniciado em 2008, e o mestrado profissional, fundado em 2009, todos reconhecidos pela CAPES. Os programas acadêmicos formaram 29 turmas no mestrado e 16 turmas no doutorado, com um total de 622 mestres e 152 doutores⁹⁵.

Além disso, a Faculdade de Educação promove cursos de extensão e especialização que atendem à demanda de municípios da Zona da Mata Mineira e regiões fluminenses próximas. Por meio de suas diversas atividades, a Faculdade busca integrar docentes, pesquisadores e estudantes de diferentes unidades acadêmicas da UFJF, consolidando seu papel no desenvolvimento das atividades-fim da universidade.

7.2.3 O PPGP no contexto institucional da Fundação CAEd

A Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd) foi oficialmente credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) em 3 de dezembro de 2018, por meio da Portaria nº 86/2018. Como uma entidade de natureza privada e sem fins lucrativos, a Fundação CAEd possui autonomia tanto administrativa quanto financeira e tem como objetivo principal o desenvolvimento de pesquisas e tecnologias educacionais.

A consolidação da Fundação, no entanto, é resultado de uma trajetória iniciada ainda na década de 1990. Em 1997, foi criado o Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME), vinculado à FAcEd-UFJF. Com o apoio do Conselho

⁹⁵ Informações obtidas junto à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em janeiro de 2025.

Departamental da FAGED, em 2000, e do Conselho de Graduação da UFJF, em 2001, o CAEd foi formalmente instituído como centro acadêmico. Desde então, passou a congrega professores, pesquisadores e profissionais qualificados nas áreas de avaliação educacional e políticas públicas, desenvolvendo iniciativas voltadas para a Educação Básica, além de sistemas de gestão escolar e capacitação profissional.

Em novembro de 2018, a entidade submeteu ao Conselho Superior da UFJF o pedido de transformação em fundação, consolidando-se como um centro de pesquisa e desenvolvimento de apoio à UFJF. No mesmo mês foi credenciada junto ao Ministério da Educação e Ministério das Ciências e Tecnologia da Informação, passando a ter a seguinte estrutura:

Organograma 1 – Estrutura organizacional da Fundação CAED



Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir do Estatuto Social da Fundação CAEd (2017)

Conforme apresentado no organograma 1, a estrutura da Fundação CAEd é composta por órgãos de administração, gerências técnicas e coordenações específicas, cada uma desempenhando funções essenciais para o cumprimento de suas atribuições institucionais (Fundação CAEd, 2019).⁹⁶

Numa síntese das funções precípuas de cada setor, de acordo com a minuta do Regimento Interno da Fundação CAEd (2019), a função da direção está diretamente ligada à coordenação das atividades administrativas e operacionais da entidade. A direção tem o papel de supervisionar e orientar as coordenações e as

⁹⁶ Conforme Minuta do Regimento Interno da Fundação CAEd de 23 de janeiro de 2019.

gerências para garantir o cumprimento eficiente das ações, assegurando a alocação adequada de recursos e a execução dos projetos. Além disso, a direção deve promover a articulação entre os diferentes setores da fundação, visando à excelência na administração e ao alinhamento com os princípios institucionais estabelecidos pelo Conselho de Administração.

As gerências, por sua vez, desempenham funções essenciais de suporte à administração. A Assessoria Jurídica presta consultoria, controla a legalidade dos atos e representa a Fundação juridicamente. A Gerência de Aquisições, Licitações e Recursos Humanos conduz processos de aquisição e contratação, além de gerir o patrimônio e a folha de pagamento. Cabe à Gerência de Contabilidade, Orçamento e Finanças supervisionar e controlar os recursos financeiros, enquanto a Gerência de Contratos e Convênios é responsável pela captação de recursos e gestão dos convênios e projetos da Fundação (Ibidem, 2019).

Por fim, as coordenações da Fundação têm como objetivo garantir a execução eficiente dos projetos. A Coordenação de Organização e Controle de Projetos coordena a alocação de recursos, bem como o cumprimento dos planos de trabalho. A Coordenação de Infraestrutura e Desenvolvimento de Tecnologias, evidentemente, apoia o desenvolvimento de tecnologias voltadas para os sistemas de educação e avaliação. A Coordenação de Programas de Avaliação e Gestão da Educação conduz pesquisas de avaliação e monitoramento educacional, enquanto a Coordenação de Programas de Formação de Gestores apoia a formação e a certificação de gestores educacionais.

A estrutura organizacional da Fundação CAEd reflete a consolidação de uma experiência de mais de 25 anos por meio de ações que se iniciam desde a criação do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais. Dentre a diversidade de atividades que realiza no âmbito educacional, destacam-se:

- a) realização dos sistemas de avaliação educacional em diversos estados e municípios, como SEAPE (Acre), SPAECE (Ceará), SAEGO (Goiás), entre outros;
- b) criação e implementação de sistemas de gerenciamento escolar, como o Sistema de Administração de Redes e Unidades de Ensino (SISLAME) e o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), que auxiliam na gestão administrativa e pedagógica das escolas;

- c) estabelecimento de parcerias em avaliações nacionais e internacionais, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);
- d) formação de profissionais por meio de oficinas para apropriação de dados educacionais;
- e) pesquisa em avaliação educacional, indo além da simples coleta de dados, analisando as diversas dimensões dos processos educacionais e contribuindo para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes;
- f) extensão universitária através de suas parcerias com redes de ensino em que realiza atividades de extensão por meio da capacitação de equipes educacionais e da disseminação dos resultados das avaliações para o desenvolvimento de políticas de melhoria da educação.
- g) cursos de especialização (*lato sensu*) e mestrado profissional (*stricto sensu*) para gestores e técnicos da educação, na modalidade semipresencial, dentro do Programa de Formação Continuada de Gestores e Técnicos em Gestão Escolar.

Consoante a Pinto (2019), no CAEd, o tripé universitário composto por ensino, pesquisa e extensão está integrado de forma a garantir uma atuação coerente com os princípios da UFJF. O ensino é realizado, principalmente, por meio do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) e das oficinas de formação que, também, abrangem parte das atividades formativas. A pesquisa, sobretudo na área de avaliação educacional, é amplamente operacionalizada pela Equipe de Campo, que coleta dados em diferentes contextos educacionais. Por fim, as atividades de extensão são efetuadas através de colaborações com redes públicas de ensino, proporcionando capacitações e programas de desenvolvimento profissional para gestores, além de oficinas que auxiliam as redes na utilização dos resultados de avaliações externas para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade educacional.

7.2.4 Os atores sociais e redes de influências sobre o PPGP

Para compreender os condicionantes que permitiram a criação do PPGP-UFJF, assim como os processos de legitimação que sustentaram sua institucionalização, alocou-se a análise no contexto de influência em que o projeto foi concebido, buscando localizar alianças estratégicas que alinharam diferentes ordenamentos discursivos. Foi realizado o rastreio nos principais documentos (APCN e Relatório Geral 2020) para compor um mapeamento de atores e de redes de influência implicados no processo de formulação do PPGP-UFJF.

Dessa forma, optou-se por organizar os atores identificados conforme as esferas de atuação, buscando evidenciar seus papéis na configuração do contexto de influência do PPGP-UFJF. Além disso, considerou-se que as conexões entre os atores constituem uma rede relacional, que articula produção discursiva, cooperação técnica, financiamento e legitimidade, proporcionando alinhamento entre proposições e interesses.

A instância federal de âmbito nacional configura-se como núcleo normativo e regulador da política dos mestrados profissionais no qual foram localizados três atores principais. A CAPES atua como agência reguladora e avaliadora, estabelecendo critérios para criação, funcionamento e avaliação dos mestrados profissionais, incluindo a modalidade presencial. Como abordado no terceiro capítulo desta tese, o papel da CAPES foi decisivo ao longo da história do sistema de pós-graduação nacional, sobretudo na indução de programas profissionais, bem como na institucionalização e monitoramento dos programas; com o PPGP-UFJF não é diferente.

A UFJF se apresenta como instituição proponente e mantenedora do curso, oferecendo suporte institucional, infraestrutura física e respaldo acadêmico à implantação do Programa. Pode-se dizer que é a UFJF que articula a proposta nos planos administrativo, acadêmico e político, sendo a instância legitimadora interna.

Quanto à Fundação CAEd, como já exposto, trata-se de um centro especializado da UFJF e que se apresenta como responsável técnica e política pela concepção do Programa. Sua experiência acumulada em avaliação de políticas públicas e cooperação com redes de ensino lhe confere centralidade na articulação com outros atores nacionais e internacionais. Além disso, o CAEd opera como elo entre a UFJF e as demais esferas da rede de influência.

Na instância estadual e local situam-se os atores diretamente vinculados à demanda por formação e à implementação do Programa junto às redes públicas de ensino. De um lado, identificaram-se as Secretarias de Educação do Estado, como, por exemplo, de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, dentre outras. Elas atuam como parceiras operacionais e financiadoras, firmando convênios com a Fundação CAEd para oferta do curso. Outros papéis que cabem às secretarias é a seleção dos gestores em exercício, o custeio de bolsas e a garantia de condições logísticas.

Já os diretores escolares e os técnicos das secretarias de educação são os sujeitos diretamente ligados à política, visto que eles participam como discentes do Programa, sendo ao mesmo tempo objeto, mas também mediadores da política pública. São os estudantes os responsáveis pela reinserção da formação em seus contextos locais, configurando a base da estratégia para assegurar o “efeito multiplicador” nas redes de ensino (UFJF, 2020, p. 1).

Quanto à esfera acadêmica nacional, composta por instituições de ensino superior (IES) que atuam como colaboradoras da proposta, uma vez que ajudam na elaboração de conteúdo, são parceiras em pesquisa, mas, sobretudo, operam na função docente. Cabem destaque para Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do CEALE; a Universidade de São Paulo, de Ribeirão Preto, atuando por meio da Faculdade de Economia e Administração; a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e seu Departamento de Educação; a Universidade Federal do Ceará atuando por meio do Núcleo de Avaliação, Investigação e Medidas Educacionais; e a Universidade Federal de Pernambuco.

A presença dessas universidades no oferecimento de professores permite vinculação técnica ao CAEd/UFJF, principalmente no campo da avaliação, da gestão educacional e da formação docente. Trata-se de uma verdadeira rede acadêmica que consolida a proposta e confere legitimidade ao modelo interdisciplinar de formação.

No âmbito internacional, os vínculos operam tanto como fonte de legitimação simbólica quanto como referência epistemológica, inspirando o desenho curricular e os marcos formativos do PPGP. Durante a leitura foi identificada, de forma explícita, informações sobre esses vínculos.

O primeiro deles se refere a uma parceria consolidada no âmbito da Fundação CAEd-UFJF que, desde 1999, desenvolve cooperação técnico-científica sistemática com instituições francesas, especialmente com o Ministério da Educação Nacional da França. A própria APCN destaca o apoio decisivo para a consolidação das

competências da referida Fundação na área de avaliação educacional. Essa parceria propiciou a realização de eventos fundamentais e a participação contínua de especialistas franceses na formação e revisão crítica das produções técnico-pedagógicas da Fundação CAEd-UFJF. Além disso, equipes da UFJF participaram de programas formativos na França, fato que contribuiu diretamente para a qualificação das ações do CAEd e para a legitimação científica de sua atuação junto às redes públicas de ensino.

Outra cooperação aconteceu (e ainda acontece) junto à *Graduate School of Education*, da Universidade Harvard, dos Estados Unidos. Essa instituição proporcionou parceira de cunho bastante estratégico, contribuiu para o delineamento do projeto, forneceu subsídios teóricos e metodológicos sobre formação de gestores e reformas educacionais internacionais, participa de pesquisas interinstitucionais, além de compor o quadro de docentes do Programa. Vê-se a importância dessa parceria no seguinte excerto da APCN o qual afirma ser este “[...] o principal intercâmbio internacional com a finalidade específica de apoiar a criação de um programa inovador na área da formação de gestores da educação pública (UFJF, 2020, p. 4).

De forma indireta, mas de igual importância, algumas organizações dos Estados Unidos ligadas à formulação de padrões profissionais serviram como base para a definição dos padrões de desempenho profissional do gestor educacional presentes na proposta do curso, dentre as quais se identificou o *Council of Chief State School Officers*. Igualmente, a *Stanford Educational Leadership Institute*, por meio da *Wallace Foundation*, inspirou o PPGP-UFJF quanto aos modelos bem-sucedidos de programas de formação de líderes escolares.

Por fim, na esfera interna da UFJF, diversos núcleos e unidades convergiram de diferentes formas para a implementação do Programa. As faculdades e os departamentos, por exemplo, integram o corpo docente permanente e contribuem com diferentes saberes disciplinares, desde a área da Educação, Administração, Ciências Sociais, Estatística, Economia, Artes e Design, entre outros, viabilizando a interdisciplinaridade da formação. O corpo docente multidisciplinar é composto por professores permanentes e colaboradores, selecionados com base em sua experiência acadêmica e prática na gestão de sistemas públicos e avaliação educacional. O Núcleo de Orientação Institucional compõe a estrutura administrativo-pedagógica do próprio PPGP-UFJF que atua para garantir a coerência formativa e a

qualidade metodológica dos trabalhos de dissertação, oferecendo suporte técnico e pedagógico.

O breve mapeamento realizado a partir da análise dos documentos institucionais permitiu visualizar uma rede densa de atores que contribuíram para a formulação, a legitimação e a viabilização da política formativa representada pelo PPGP-UFJF. Essa rede opera por meio de múltiplas conexões e interesses que entrelaçam o campo acadêmico, o sistema educacional público e o aparato regulador do Estado, sob a hegemonia de uma ordem discursiva, aparentemente uníssona, tendente ao âmbito gerencial-performativo.

7.2.5 Políticas de inovação indutoras

Conforme apontam Pardim e Maccari (2014), o PPGP-UFJF foi pensado em um momento no qual o MEC promovia a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação e da Educação a Distância no ensino presencial em diferentes níveis e áreas. Contudo, a pós-graduação *stricto sensu* permanecia regulada pela CAPES, que, até então, não havia se posicionado formalmente sobre a adoção dessas tecnologias no sistema nacional. Ainda assim, de forma incipiente, observava-se uma tendência de flexibilização por parte da agência, sugerindo experiências de incorporação de TICs em cursos de mestrado e doutorado.

Segundo os autores, um marco importante foi o lançamento do Edital Pró-Administração de nº 09/2008⁹⁷, da CAPES, por meio da Diretoria de Programas e Bolsas no País. A chamada teve como objetivo desenvolver, implementar e testar modelos de uso das TICs no ensino para cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Esses modelos utilizariam ferramentas tecnológicas tanto no ensino presencial quanto a distância, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino de graduação, particularmente na área de Administração, por meio da capacitação docente (Pardim; Macari, 2014)).

⁹⁷ O Edital Pró-Administração de nº 09/2008, lançado pela Capes, visava apoiar projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica na área de Administração, focando na capacitação docente através da utilização de recursos humanos e infraestrutura de diferentes instituições de ensino.

No que diz respeito à regulamentação da oferta de cursos de mestrado e doutorado a distância, o Decreto de nº 6.303 de 2007 atribui à Capes a competência para editar normas complementares para essa modalidade (Brasil, 2007). Por sua vez, a Resolução de nº 1, de 2016, do CNE/CES reforça essa responsabilidade, explicando em detalhes, no Art. 3º, os procedimentos necessários para a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância. Para Pardim e Macarri (2014), esses regulamentos foram fundamentais para assegurar que a introdução de TICs na pós-graduação seguisse padrões de qualidade adequados, garantindo a mesma qualidade acadêmica dos cursos presenciais.

Cabe ressaltar que, atualmente, alguns programas de mestrado ou doutorado nacionais se organizam na modalidade híbrida que combina o ensino presencial e o ensino a distância mediado pelas TIC. Esse foi um passo fundamental para a criação de cursos de mestrados profissionais em diversas áreas de conhecimento, como é o caso do PPGP-UFJF.

Essa estratégia de modernização do ensino superior evidenciou o movimento de abertura da CAPES à integração das TICs e à incorporação da EaD na formação acadêmica avançada. E, no caso do PPGP-UFJF, observa-se que tais políticas não apenas ofereceram condições materiais e legais para sua institucionalização, mas também modelaram a racionalidade de seu projeto pedagógico, sobretudo no que tange à maior amplitude regional do Programa, conforme veremos mais à frente.

7.2.6 Considerações preliminares

O contexto de influência que precede a institucionalização do PPGP-UFJF pode ser revelado ao considerá-lo arena estratégica e discursiva, na qual múltiplos atores, com diferentes inserções institucionais e capitais simbólicos⁹⁸, atuaram. A inserção do Programa na estrutura da Universidade Federal de Juiz de Fora, especialmente por meio da Faculdade de Educação) e da Fundação CAEd, evidencia a articulação entre

⁹⁸ A expressão “capital simbólico” é utilizada conforme a concepção de Pierre Bourdieu (2013). Expressa, grosso modo, um tipo específico de recurso social que se manifesta sob a forma de prestígio, honra, reconhecimento e legitimidade culturalmente atribuídos. Bourdieu é um dos sociólogos que influenciaram as elaborações teórico-interpretativo-críticas tanto de Stephen Ball quanto de Norman Fairclough.

campos acadêmico e técnico, mediada por vínculos com redes estaduais de ensino, organismos governamentais (como MEC e CAPES) e instituições internacionais (como a Universidade de Harvard).

O mapeamento dos atores e redes de influência revelou um arranjo relacional sustentado por cooperação técnico-institucional, produção de conhecimento aplicado, captação de financiamento público e privado e produção de legitimidade científica e política. Esses elementos foram essenciais para o reconhecimento da proposta junto aos órgãos reguladores da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente no momento de submissão da APCN.

De tal forma, a política dos mestrados profissionais, e no caso expresso do PPGP-UFJF, não pode ser compreendida como uma proposição neutra para uma demanda formativa específica; antes, deve ser interpretada como efeito articulado de disputas, interesses, alianças e racionalidades que conferem sentidos estratégicos ao campo da formação de gestores da educação pública.

É justamente, a partir deste ponto, que a presente análise se desloca para o contexto da produção de texto, no qual os sentidos forjados na rede de influências são formalizados na forma de documentos institucionais. O *corpus* documental opera como materializações discursivas da política, por meio das quais se constroem prescrições normativas, projetam-se identidades profissionais e naturalizam-se certas visões de mundo.

Com base nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), os documentos oficiais do PPGP-UFJF foram analisados como eventos discursivos que integram práticas sociais mais amplas, permitindo identificar as racionalidades, as disputas e as estratégias de legitimação que sustentam a política formativa do Programa, conforme apresentado na seção a seguir.

7.3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO PPGP - UFJF

Neste ponto da tese, partiu-se do pressuposto de que o PPGP-UFJF representa uma materialização singular da política nacional de mestrados profissionais em educação, voltada à formação de profissionais da Educação Básica, com ênfase na gestão educacional. Por essa razão, analisou-se como essa política nacional foi traduzida localmente nos documentos que organizam a estrutura e o funcionamento

do referido Programa. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que o PPGP-UFJF constitui uma instância autônoma de produção discursiva, capaz de delinear sua própria política institucional de formação de gestores, por meio da formulação de objetivos, perfis de egresso, competências, estratégias de profissionalização e sentidos atribuídos à prática.

Nesse íterim, a análise dos documentos institucionais do PPGP-UFJF, considerados artefatos ou eventos discursivos (Fairclough, 2001) situados no contexto de produção de texto da política (Bowe; Ball; Gold, 2017), teve por objetivo compreender como a política educacional voltada à formação de gestores educacionais é formalizada no plano institucional, textualizada por meio de diferentes gêneros discursivos e justificada por estratégias de legitimação no interior de um programa de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional.

Para fins desta análise, reconheceu-se que cada texto analisado opera em consonância com determinados propósitos institucionais e está inserido em ordens do discurso que regulam seus gêneros, estilos e vocabulários. Dito de outra forma, os documentos institucionais são compreendidos como instâncias em que as práticas sociais se materializam linguisticamente (Fairclough, 2001).

Em Fairclough (2001), ordens de discurso são um conjunto relativamente estável de convenções discursivas compostas por gêneros, estilos e vocabulários, cuja função é de regular o que pode ser dito, por quem, como e com que autoridade dentro de um dado campo social. São exemplos a ordem do discurso acadêmico, jurídico, político ou midiático. Todavia, essas ordens não são estáticas, vez que se trata de estruturas abertas, contraditórias e instáveis, justamente por estarem inseridas em campos de disputa e transformação.

Esse ponto é essencial, pois afirma que as ordens de discurso refletem uma hegemonia discursiva momentânea, isto é, um “equilíbrio instável” (Fairclough, 2001, p. 122) entre diferentes vozes e interesses, que podem se reforçar ou se reconfigurar conforme as mudanças nas relações de poder. Trata-se, portanto, de estruturas em permanente disputa e (re)articulação.

Considerando a natureza do *corpus* documental reunido (conforme Quadro 9, p. 250), optou-se por não seguir uma ordenação cronológica tampouco uma compartimentalização temática *a priori*, adotando, portanto, uma lógica interpretativa, orientada pela materialidade e função de cada documento no interior da política analisada. Essa escolha se justifica com base na advertência de Fairclough (2001, p.

275), segundo o qual “não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso”.

Em razão do volume documental disponível e da densidade interpretativa exigida, optou-se por realizar a análise de um subconjunto do corpus, selecionado com base em sua centralidade institucional, riqueza discursiva e pertinência aos objetivos da tese. Os demais documentos foram mapeados e caracterizados, compondo um panorama geral do Programa, mas sem ingressar no núcleo da interpretação discursiva. Tal recorte buscou assegurar maior aprofundamento analítico, evitando dispersão e sobreposição interpretativa.

Com base nessa lógica, a análise dos documentos foi organizada em três blocos interpretativos complementares. O primeiro bloco dedicou-se a descrever a estrutura e o funcionamento do PPGP-UFJF, com o objetivo de apresentar como o Programa está organizado institucionalmente. Trata-se de uma etapa descritiva que fornece um panorama geral do desenho institucional do curso como base para as análises interpretativas dos blocos seguintes. O segundo bloco aborda como os documentos institucionais conformam e justificam o projeto formativo do Programa, destacando os discursos mobilizados para legitimar a proposta de formação de gestores educacionais. O terceiro bloco analisa os sentidos atribuídos à prática profissional, a partir dos enunciados que prescrevem, orientam ou modelam o exercício da gestão como uma prática situada, regulada e atravessada por exigências de desempenho. Ao final, discutem-se as articulações, as tensões e os possíveis efeitos dessas construções discursivas no contexto mais amplo da política dos mestrados profissionais em educação.

7.3.1 Estrutura e funcionamento

A estrutura e a lógica organizativa do Programa refletem os princípios que orientam sua proposta pedagógica, especialmente no que tange à articulação entre a formação profissional em nível *stricto sensu* e as demandas contemporâneas da gestão educacional. A descrição da configuração interna do PPGP-UFJF, nesse sentido, permite conhecer como seus elementos estruturantes (objetivos, linhas de pesquisa, organização curricular, estratégias de avaliação e práticas formativas) se

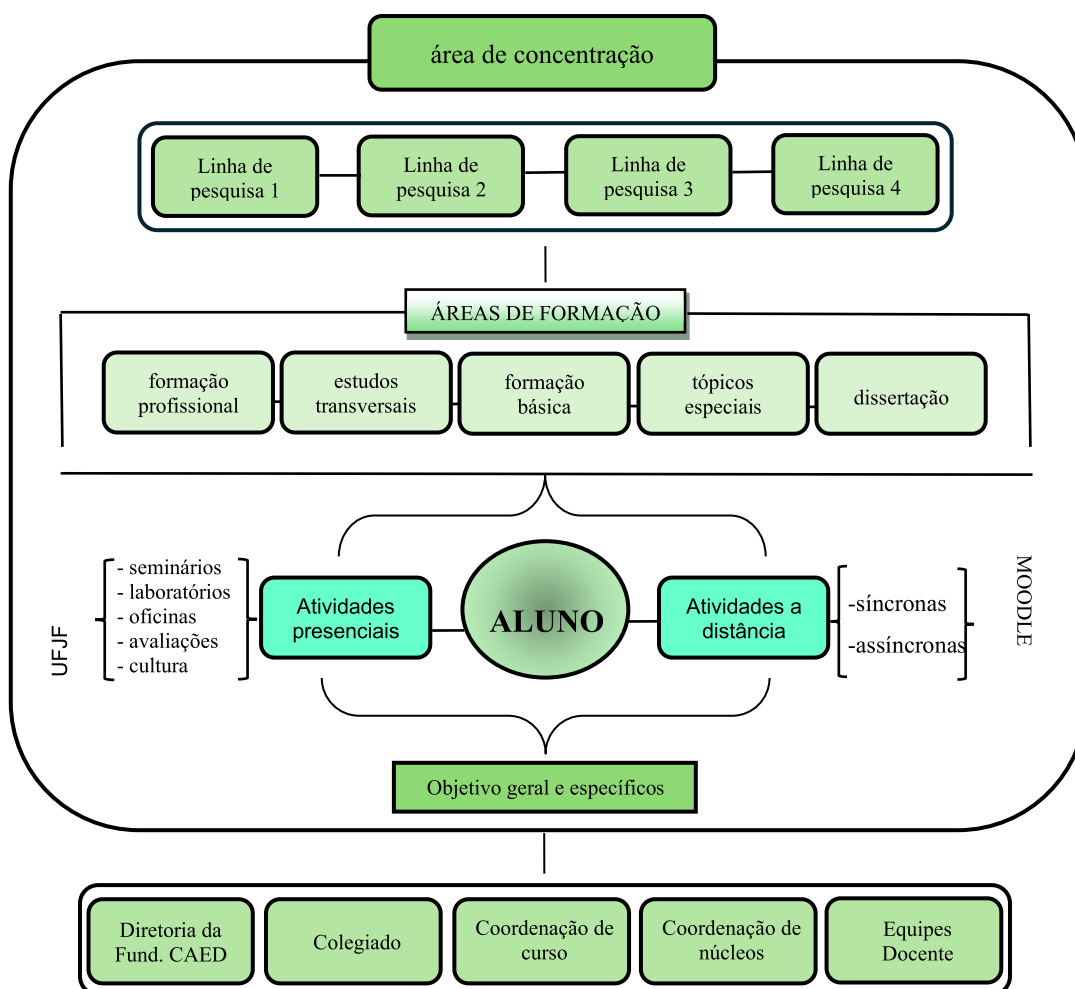
integram, compondo a organicidade do Programa e revelando os sentidos formativos atribuídos à profissionalização dos gestores escolares.

A definição de organicidade mais adequada ao objeto desta pesquisa, conforme definição do Dicionário *Online* de Língua Portuguesa (2024), refere-se à "característica de orgânico, [...]; que se desenvolve organizadamente". Dito isso, é possível compreender a noção de organicidade dentro de instituições, programas ou projetos que é uma característica dos programas de pós-graduação profissionais que, em tese, tendem a se diferenciar dos programas acadêmicos devido à sua organicidade voltada para o desenvolvimento de conhecimentos aplicados. A organicidade pode ser compreendida, nesse contexto, como a harmonia, a coerência e a inter-relação entre as partes de um todo. No sentido mais amplo, organicidade é um termo que pode ser utilizado para indicar a capacidade de uma estrutura ou sistema de funcionar de maneira organizada e integrada em que todas as partes contribuem para o bom funcionamento do todo.

A organicidade refere-se à coerência pela qual se integram os diversos componentes do programa. No caso do PPGP, podemos pensar a organicidade a partir da estrutura curricular, das metodologias de ensino, das atividades de pesquisa, da composição de seu corpo docente e dos objetivos educacionais. Pode-se dizer, então, que um programa com alta organicidade demonstra um forte alinhamento entre esses elementos, contribuindo para uma formação acadêmica coerente e que atenda aos objetivos postos. Ela pode se referir, inclusive, à capacidade de adaptação às transformações acadêmicas e profissionais, por meio da atualização curricular, da inovação pedagógica e da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Essa dinâmica assegura a relevância da formação, fortalece a atuação docente e amplia o impacto no campo da gestão educacional.

No caso do PPGP, pode-se dizer que a organicidade é a conexão entre a área de concentração, os objetivos, os conteúdos, as metodologias, a avaliação e, também, a estrutura e a forma de funcionamento que propiciam o desenvolvimento do curso, conforme o organograma 2 a seguir:

ORGANOGRAMA 2 – Elementos da organicidade do PPGP (2024)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As áreas de concentração são entendidas como os “domínios da área de conhecimento ou da especialidade nos quais atuam os cursos do programa e para os quais estão direcionadas as suas atividades” (Rohde, 2001, p. 98). A área define o foco específico do Programa, delimitando o campo de estudo no qual os estudantes irão aprofundar seus conhecimentos e habilidades. Além disso, ela orienta tanto os estudantes quanto os professores sobre os temas centrais a serem explorados, garantindo que o currículo seja relevante e direcionado.

No contexto do PPGP, as áreas de gestão, avaliação e educação pública constituem o escopo do Programa, integrando-se às seguintes linhas de pesquisa:

- i) Modelos, instrumentos e medidas educacionais;
- ii) Gestão, avaliação e reforma da educação pública;
- iii) Equidade, políticas e financiamento da educação pública; e
- iv) Avaliação, currículos e desenvolvimento profissional de gestores e professores da Educação Básica.

Importante notar que, quando se fala da integração entre a área de concentração e as linhas de pesquisa do PPGP, traz-se para a discussão a forma como esses elementos se alinham para alcançar os objetivos educacionais e contribuir para as pesquisas estabelecidas no Programa. A área de concentração, por exemplo, define o foco principal do conhecimento que o Programa pretende desenvolver e aqui fica tácita a ênfase na gestão e na avaliação da educação pública. Quanto às linhas de pesquisa, elas representam os temas específicos que serão explorados dentro dessa área de concentração. Esses componentes devem refletir e sustentar, diretamente, os objetivos do Programa.

As linhas de pesquisa, conforme explicitado na Plataforma Lattes,

representam temas aglutinadores de estudos técnico-científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam relação entre si, [elas] expressam a especificidade de produção de conhecimento dentro de uma área de concentração e são sustentadas, fundamentalmente, por docentes/pesquisadores do corpo permanente do programa (Brasil, 2023).

Portanto, as linhas de pesquisas não apenas apoiam a área de concentração em termos teóricos e aplicados, mas também se interligam para formar uma estrutura coerente que impulsiona o PPGP em direção a seus objetivos.

A linha “Gestão, avaliação e reforma da educação pública” pode ser considerada a “espinha dorsal” do Programa na qual se estruturam temas fundamentais para o PPGP, focalizando a criação de sistemas de avaliação e gestão em escolas e redes de Educação Básica, com especial atenção ao desenvolvimento de indicadores e métodos que informem sobre as condições dos sistemas educacionais. Ela engloba também a implementação de reformas que respondam aos padrões de mudança observados em diferentes contextos educacionais.

As demais linhas, sem desconsiderar suas especificidades, são complementares. A linha “Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais” apoia a

principal ao desenvolver modelos e métodos estatísticos essenciais para a produção de medidas educacionais, como escalas de proficiência e desempenho. A linha “Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública” enriquece a primeira ao trazer uma perspectiva crítica sobre equidade e políticas educacionais, estudando a desigualdade de oportunidades e os efeitos das políticas públicas no acesso e qualidade da educação. “Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica” é uma linha que se dedica ao desenvolvimento de competências e habilidades e à gestão curricular, elementos que são fundamentais para a realização dos objetivos destacados pela linha principal.

Esse embricado processo de interação é evidenciado na maneira como cada linha suporta a linha principal de “Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública”, mas também se interconecta para formar uma abordagem abrangente e multifacetada, tanto na formação de gestores quanto na melhoria da educação pública. No sentido atribuído por Rohde (2001, p. 99), as linhas de pesquisa abrangem grupos docentes e projetos que devem “preferencialmente, estudar problemas relevantes com retorno positivo para a comunidade”, portanto, cada linha, em particular, e a interdependência entre elas podem ser compreendidas como a manifestação da inserção social⁹⁹ do PPGP-UFJF.

Nesse sentido, compreender os objetivos do PPGP-UFJF torna-se fundamental para evidenciar como essas diretrizes acadêmicas se articulam aos propósitos institucionais e à missão social da pós-graduação profissional. De acordo com o documento do Programa, a proposta formativa está voltada a “proporcionar os conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos padrões que são atribuídos ao gestor da educação pública” (UFJF, 2009, p. 1).

O objetivo geral, por sua vez, pode ser subdividido em outros três, integrados entre si, a saber: a) proporcionar conhecimentos, b) desenvolver competências e habilidades, c) promover qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos padrões que são atribuídos ao gestor da educação pública.

⁹⁹ A inserção social refere-se à responsabilidade pública e à finalidade social das instituições de ensino, sendo compreendida como uma dimensão orgânica e estruturante da pós-graduação, e não como ação pontual ou isolada.

Evidente que se trata de um objetivo explicitamente declarado e abrangente que se propõe a transferir informações e conceitos teóricos essenciais; um objetivo de base sólida para o desenvolvimento de um currículo que seja tanto informativo quanto transformador no sentido de capacitar líderes no campo da educação pública.

Para tanto, os objetivos específicos apresentados ao longo do documento de caracterização do Programa são delineados para orientar tanto a estrutura curricular quanto as iniciativas de pesquisa. Eles devem assegurar que todas as atividades educacionais e acadêmicas estejam alinhadas com o objetivo geral. São eles (UFJF, 2009, p. 1):

- propor “um conjunto de temas de estudo e objetos de investigação empírica cujo móvel é a produção de conhecimento e a formação de profissionais para a reforma da educação pública brasileira”;
- construir “pontes mais efetivas entre a produção científica e os padrões, processos e tecnologias de gestão”.
- “pôr em contato especialidades e trajetórias acadêmicas com uma história de interação episódica, de pouca monta, e proporcionar condições eficazes de cooperação e construção de uma agenda comum”;
- “renovar as referências e a cultura de gestão da educação pública, por meio da exposição sistemática à experiência internacional, bem como a publicação de material didático destinado a um público mais amplo”;
- formar profissionais para “promover efeito multiplicador em escala regional e se associar às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública”;
- “mobilizar a experiência do profissional”;
- mobilizar “a construção relações de cooperação profissional que sobrevivam à duração do curso”;
- mobilizar “o uso extensivo de pesquisas e evidência empírica, o recurso metodológico aos estudos de caso e às práticas de estudo cooperativo para o tratamento de problemas concretos”.

Os objetivos (geral e específicos) estruturam todos os processos desenvolvidos ao longo do desenvolvimento do curso, de modo a garantir e consolidar sua área de

concentração. Essa organização se dá por meio de cinco áreas de formação, sendo: formação profissional, estudos transversais, formação básica, tópicos especiais e dissertação (UFJF, 2009).

As áreas de formação agregam as disciplinas, enquanto o conjunto de professores responsáveis por ministrá-las se organizam em núcleos temáticos, com o objetivo de manter a coerência da proposta do curso. Esses núcleos incluem: núcleo de avaliação e planejamento, núcleo de gestão e liderança, núcleo de currículos e desenvolvimento profissional, núcleo de políticas e instituições, além dos setores de produção, publicação e educação a distância.

O maior conjunto de disciplinas é organizado no formato híbrido, combinando atividades presenciais e a distância, com uma carga horária abrangente distribuída ao longo de quatro semestres, que correspondem a dois anos de formação. Enquadram-se nesses casos as disciplinas de quatro e de dois créditos; enquanto as disciplinas de um crédito são exclusivamente presenciais (UFJF, 2009).

O curso adota a chamada hipermodalidade que combina diversos recursos tecnológicos para a fase de estudos a distância e, por isso, inclui atividades síncronas e assíncronas. A primeira inclui estratégias como web conferências, web aulas e chats, cujas gravações ficam disponíveis para os alunos. Já as atividades assíncronas contam com fóruns de discussão, videoaulas, podcasts, vídeos, textos, e-books, entre outros recursos, todos acessíveis através da plataforma Moodle (ambiente virtual de aprendizagem).

Quanto às atividades presenciais, elas ocorrem no campus da UFJF durante os meses de julho e janeiro, com participação, em tempo integral, dos discentes. Durante esses períodos, os alunos participam de seminários, oficinas, avaliações, apresentações culturais e atividades de pesquisa com os professores e pesquisadores convidados.

Para obter o título de mestre, o aluno deve completar os créditos obrigatórios (50), sendo que, durante o primeiro ano, os alunos realizam um exame de qualificação, apresentando seu projeto de dissertação a uma banca avaliadora. Ao final do segundo ano, o aluno deve apresentar e defender sua dissertação de mestrado diante de uma banca examinadora (UFJF, 2009).

7.3.1.1 Missão

A missão do PPGP-UFJF está explicitamente ancorada no compromisso de “colaborar com a melhoria da qualidade da educação no país” (UFJF, 2020, p. 14). Essa diretriz não é concebida como um enunciado genérico ou retórico, mas como princípio estruturante que orienta a totalidade das ações formativas do Programa. Tal compromisso é melhor delimitado quando se destaca a qualificação de gestores e demais profissionais da Educação Básica, reconhecidos como sujeitos estratégicos para a consecução de reformas educacionais.

Fica claro que o PPGP se organiza em torno de dois eixos centrais de atuação formativa integrada: a gestão educacional e a avaliação da educação pública. Esses eixos “entrelaçados” à ação institucional foram eleitos como focos programáticos em razão do tratamento incipiente ou negligenciado que historicamente recebem nos cursos de formação de professores e gestores no Brasil (UFJF, 2020, p. 14).

Em reação desse cenário, o PPGP-UFJF propõe, então, superar a dicotomia entre “técnica e política”, estruturando uma formação analisadora, situada e crítica, que articula o conhecimento da gestão às “práticas” cotidianas das redes públicas de ensino, ao mesmo tempo em que explora o uso da “avaliação educacional como política pública” e como instrumento pedagógico (UFJF, 2020, p. 14-15).

Por fim, o enunciado da missão é atravessado por uma concepção ampliada da gestão escolar que não se limita à função administrativa, mas se estende à dimensão pedagógica e relacional da escola, em que a avaliação, nesse contexto, é reposicionada como instrumento de ampliação da ação gestora, exigindo o engajamento colaborativo entre gestores, docentes e técnicos. Assim, a missão institucional do PPGP-UFJF tanto organiza o projeto formativo quanto atua como dispositivo de legitimação política e epistemológica do Programa no campo da pós-graduação profissional.

7.3.1.2 Público-alvo e processo seletivo

O Programa foi concebido prioritariamente para atender a gestores da educação pública, em exercício, especialmente diretores escolares e técnicos das secretarias de educação, tendo o objetivo de promover sua qualificação técnico-política, a partir das demandas reais do cotidiano institucional. Essa delimitação inicial

do público-alvo orientou a definição do currículo, das metodologias e das estratégias formativas, conferindo ao Programa forte aderência à realidade da gestão educacional nas redes públicas.

Com o tempo, o PPGP-UFJF passou a ampliar seu escopo, incorporando também profissionais vinculados a instituições de ensino superior e a fundações com atuação reconhecida na área da educação pública, como é o caso do Instituto Unibanco, além de professores. Essa ampliação do perfil discente favoreceu a articulação entre as dimensões técnicas, acadêmicas e políticas da gestão educacional, ao mesmo tempo em que diversificou as perspectivas analíticas e os produtos desenvolvidos no interior do curso. Mas, cabe ressaltar, conforme descrito no Relatório Geral (UFJF, 2020, p. 47) que “as modificações apresentadas, no decorrer dos anos, em relação aos dois temas centrais de interesse do programa aproximaram-nos da ação docente nas escolas”.

O processo seletivo é anual, com a oferta de 120 vagas por edição. Dessas, 100 são destinadas a candidatos vinculados a instituições parceiras, com acesso condicionado a convênios formais de cooperação técnica, sendo as 20 vagas restantes abertas ao público em geral, por acesso direto. Em ambos os casos, a seleção pública ocorre mediante critérios estabelecidos em edital, combinando mérito acadêmico, vínculo institucional e avaliação documental.

7.3.1.3 A estrutura curricular do PPGP

A estrutura curricular do PPGP, conforme a caracterização do curso (UFJF, 2009), está fundamentada nos mais recentes documentos sobre o padrão profissional e a formação de gestores educacionais, bem como no intercâmbio e assessoria entre professores, pesquisadores e a Universidade de Harvard. Ademais, as experiências da Fundação CAEd na formação de gestores na modalidade *lato sensu* (especialização) e nas oficinas de apropriação de resultados de avaliações externas em diversos estados da federação contribuíram para a consistência da proposta curricular do curso.

De tal forma, a estrutura curricular do Programa é organizada para garantir a formação, conforme os objetivos do curso, oferecendo disciplinas obrigatórias e

eletivas, distribuídas entre as áreas de formação que visam ao desenvolvimento de competências teóricas e práticas.

Tabela 4- Grade Curricular do PPGP-UFJF – 2025

1º SEMESTRE	Créditos
Área de Formação Profissional: Legislação e Políticas Locais	04
Área de Formação Profissional: Administração e Financiamento da Educação Pública	04
Área de Estudos Transversais: Temas de Reforma da Educação Pública	04
Área de Estudos Transversais: Introdução à Pesquisa	04
Área de Formação Básica: Oficina de Arte (obrigatória)	01
Tópicos em Sociologia da Educação: Metodologia de Pesquisa (obrigatória)	01
Área de Tópicos Especiais: Tópicos em Cognição e Processos de Ensino e Aprendizagem: Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	01
Total de créditos no semestre letivo	19
2º SEMESTRE	Créditos
Dissertação de Mestrado: Pesquisa de Campo	04
Área de Formação Profissional: Avaliação e Indicadores Educacionais	04
Área de Formação Profissional: Liderança Educacional e Gestão Escolar	04
Área de Estudos Transversais: Gestão Pedagógica da Educação: Gestão Pedagógica para o Letramento ou Gestão Pedagógica na Educação Matemática	04
Área de Tópicos Especiais (eletiva)	01
Área de Formação Básica: Histórias de Vida e da Profiss	01
Total de créditos no semestre letivo	18
3º SEMESTRE	Créditos
Dissertação de Mestrado: Plano de Ação Educacional	04
Área de Formação Prof. Currículo e Desenvolvimento ProFf.	04
Área de Tópicos Especiais (eletiva)	01
Total de créditos no semestre letivo	09
4º SEMESTRE	Créditos
Dissertação de Mestrado: Elaboração do PAE	04
Total de créditos no semestre letivo	04
Total de créditos do curso	50

Fonte: site do PPGP-UFJF (CAED, set./2024)

Para a formação de uma estrutura pujante, com 18 disciplinas, um número expressivo de profissionais da educação precisou ser organizado por núcleos temáticos (dos quais trataremos mais adiante). Os seis núcleos constituídos reúnem os professores e as áreas de formação responsáveis pela distribuição das disciplinas ao longo do período letivo.

As disciplinas, organizadas a partir das linhas de pesquisa, oferecidas em módulos semestrais, com atividades presenciais e a distância, conforme descrito anteriormente, abrangem estudos teóricos, metodológicos e aplicados. Além das disciplinas, o PPGP exige a elaboração de um trabalho de conclusão em forma de dissertação, consubstanciado em um Plano de Ação Educacional (PAE). O complemento dessa formação ocorre durante os períodos presenciais, quando são realizados seminários, oficinas e atividades práticas.

As áreas de formação incluem a formação profissional, estudos transversais, formação básica, tópicos especiais e dissertação. Cada área oferece um conjunto de disciplinas organizadas em módulos, criando um percurso lógico e integrado de aprendizagem, abordando temas como currículos, avaliação, planejamento e financiamento, entre outros.

a) A área “Formação Profissional” é composta por quatro matérias e se associa à atuação do gestor, especificamente, àquela em que “as pesquisas produziram evidências de que o seu trabalho exerce efeitos significativos nos resultados alcançados por redes e unidades de ensino” (Fundação CAEd, 2019, p. 4).

b) A área de “Temas Transversais” é composta por quatro disciplinas que dialogam, diretamente, com as quatro matérias da área de formação profissional. Essa área se destaca pelo uso de metodologias como o estudo de caso e a resolução de problemas, promovendo uma aprendizagem ativa e aplicada (Idem).

c) A área “Formação Básica” tem disciplinas obrigatórias e objetivas, promovendo “competências e habilidades essenciais ao exercício da função do gestor” como matemática, proficiência tanto em leitura quanto em escrita, letramento digital, histórias de vida e da profissão, bem como oficinas de artes como forma de recriar experiências do dia a dia (Fundação CAEd, 2019, p. 5- 6)

d) As nove disciplinas da área de “Tópicos Especiais” são oferecidas, exclusivamente, de forma presencial e abordam os temas estruturantes do programa de maneira atualizada, sendo elas: reforma da educação pública, avaliação educacional, gestão educacional, gestão do conhecimento, educação científica no Ensino Médio, processos de ensino e aprendizagem, economia social e educação comparada. O aluno deve cursar essas disciplinas a cada semestre presencial, garantindo uma formação direcionada à atualização de seus temas de estudo.

e) A última área de formação, “Dissertação”, está em consonância com a modalidade de pós-graduação profissional no que tange à reflexão e estudo qualificado do contexto prático do aluno. Embora as orientações da CAPES permitam uma ampla gama de formatos para os produtos finais, no caso do PPGP, foi definido o formato de texto dissertativo, estruturado em um Plano de Ação Educacional. Esse formato evidencia a pesquisa empírica derivada do contexto prático e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

De tal forma,

(...) a dissertação deve assumir o caráter de um Plano de Ação Educacional (PAE), tendo como foco alguma questão relevante da prática do gestor, para a qual seja oportuno dar um tratamento cuidadoso, baseado em um diagnóstico com fundamento empírico, e mobilizando o repertório de conhecimento, técnicas e casos (Fundação CAEd, 2009, p. 4).

Percebe-se um esforço na estrutura curricular para garantir tanto a coerência com os objetivos do curso quanto uma progressão lógica, em que as disciplinas e as atividades propostas contribuam para a formação almejada dos alunos, abrangendo as formações básicas e suas aplicações nos contextos de atuação profissional específicos dos discentes. Portanto, existe adequação às competências e habilidades requeridas ao gestor, proporcionando um equilíbrio entre a teoria e a prática qualificada.

Além disso, há uma diversidade de ferramentas e métodos que complementam a formação oferecida, colocando o discente em contato com um repertório amplo de recursos e técnicas para resolução de problemas no contexto da prática. Existem,

ainda, conforme a própria caracterização do curso, atualidade e relevância dos conteúdos, alinhados com as tendências e as inovações do campo de atuação profissional do gestor, por meio dos padrões e certificação profissional.

A estrutura curricular, organizada dessa maneira, oferece ao aluno certa autonomia na escolha de disciplinas (eletivas ou optativas) e na seleção do problema prático a ser estudado, permitindo uma formação personalizada e mais alinhada aos interesses individuais e objetivos profissionais. Esse fato é reforçado pela possibilidade de interação com outras áreas do conhecimento e pela flexibilidade para adaptar a formação ao longo do curso, de acordo com o conjunto de disciplinas disponíveis.

A integração das cinco áreas descritas acima ocorre por meio de núcleos temáticos que reúnem os professores e alinham os objetivos, as demandas e o planejamento semestral. Esse arranjo permite um equilíbrio entre o desenvolvimento de competências técnicas, habilidades de liderança e gestão, além de promover reflexões sobre o contexto educacional.

Cada núcleo possui um coordenador em colaboração sistêmica junto à coordenação do curso. São eles: avaliação e planejamento, com oito disciplinas; gestão e liderança, com sete disciplinas; currículo e desenvolvimento profissional, com nove disciplinas; políticas e instituições, com seis disciplinas. Agregam também como núcleos os setores de educação a distância e publicações.

A integração das cinco áreas do curso por meio de núcleos temáticos oferece uma organização estruturada que equilibra o desenvolvimento de competências técnicas, habilidades de liderança e gestão, além de fomentar reflexões sobre o contexto educacional. A colaboração entre os coordenadores de cada núcleo e a coordenação geral do curso garante uma gestão alinhada às demandas formativas, favorecendo a consecução dos objetivos do curso.

7.3.1.4 A interdisciplinaridade e interinstitucionalidade

A partir da leitura dos documentos, é possível observar que tanto a interdisciplinaridade quanto a interinstitucionalidade são inerentes à natureza do PPGP-UFJF, visto a variedade de instituições, áreas de conhecimento e disciplinas mobilizadas para a formação do gestor educacional.

O PPGP-UFJF possui um corpo docente oriundo de diferentes unidades da própria universidade e de outras Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, além de profissionais com experiência na Educação Básica. Segundo o documento de caracterização do curso (UFJF, 2009) essa variedade institucional imputa a abordagem interdisciplinar e interinstitucional à estruturação do Programa. Isso contribui, inclusive, para as ações de internacionalização, conforme pode ser observado na tabela 5 abaixo.

Tabela 5 – Vinculação interinstitucional dos professores do PPGP

Instituições		Nº	Total
Universidade Federal de Juiz de Fora	Faculdade de Educação	14	32
	Faculdade de Economia e Administração	8	
	Departamento de Ciências Sociais	6	
	Departamento de Estatística	4	
	Departamento de Artes e Desing	4	
	Colégio de Aplicação João XXIII	4	
Professores associados à Fundação CAEd		13	50
Universidade Federal de Minas Gerais		12	
Universidade de São Paulo		11	
Universidade Feral do Ceará		4	
Universidade Federal de Pernambuco		2	
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro		3	
<i>Graduate School of Education</i> , da Universidade Harvard		4	
Ministério da Educação da França		1	

Fonte: Elaborada pela autora (2025) adaptado de Fundação CAEd (UFJF, 2009)

Conforme a tabela 5, a diversidade de departamentos dentro da UFJF envolvidos no Programa ilustra a integração de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, o que enriquece o conteúdo oferecido aos alunos e contribui para uma formação interdisciplinar. Ao envolver múltiplas áreas, o PPGP-UFJF é capaz de atender a demandas complexas da gestão educacional, abordando questões não apenas pedagógicas, mas favorece um conjunto formativos agregando conteúdos administrativos, pedagógicos, econômicos, sociais e tecnológicos.

Não obstante, o quadro revela o caráter interinstitucional do Programa, com a participação de professores de várias instituições de destaque no Brasil e no exterior. Essa ampla rede de colaboração interinstitucional fortalece o Programa, permitindo um intercâmbio de experiências, conhecimentos e metodologias entre diferentes instituições.

7.3.1.5 Perfil do corpo docente

Ao compreender a amplitude e estrutura do PPGP, sabemos, de pronto, que o corpo docente é multidisciplinar, comportando diferentes áreas de conhecimento e vinculados a diferentes departamentos e instituições, como reflete a tabela 5, apresentada anteriormente.

Atualmente, o corpo docente é composto por 58 professores, sendo 40 permanentes e 18 colaboradores. Essa composição foi analisada pela CAPES no Ficha de Avaliação disponibilizada no ano de 2022, ano em que o PPGP possuía 61 professores, distribuídos entre as categorias permanentes (41), colaboradores (19) e visitante (1) (Fundação CAEd, 2024). Ao avaliar a compatibilidade e a adequação do perfil desses docentes concernente à área de concentração linhas e projetos e atividades, o desempenho foi considerado bom, pois julgou que nem todos os professores permanentes têm perfil afinado à área de concentração e que depende muito dos colaboradores (CAPES, 2022).

Outro aspecto relevante da Ficha CAPES refere-se à formação continuada dos docentes permanentes por meio de estágios pós-doutoral ou em pesquisa sênior: apenas três docentes estavam em afastamento, o que não é desejável em um programa de pós-graduação. O PPGP-UFJF teve conceito “muito bom” para a estabilidade e renovação do corpo docente (CAPES, 2022), indicando, possivelmente, uma gestão eficaz para a valorização da experiência dos professores e a integração de novas perspectivas que fortalecem a relevância e o desenvolvimento do Programa.

7.3.1.6 Suporte metodológico

O PPGP-UFJF busca alinhar os conhecimentos teóricos fornecidos nas disciplinas com as práticas desenvolvidas no decurso da ação profissional, o que é uma característica inerente aos cursos de pós-graduação na modalidade profissional. As atividades presenciais e a distância, bem como as oficinas e os seminários oferecem oportunidades para os alunos aplicarem diretamente os conceitos aprendidos em situações reais de gestão. Isso demonstra uma coerência entre o ensino e as necessidades práticas do gestor da educação pública.

Nesse ínterim, é necessário destacar o uso do “método de caso”, como ferramenta de ensino e como estratégia metodológica. Como ferramenta de ensino, constitui-se enquanto eixo transversal da estrutura curricular, com disciplinas estruturadas por meio de casos empíricos de gestão escolar que propiciam a identificação e o confronto com experiências afins. Os casos são analisados pelo grupo de alunos à luz das experiências e das teorias estudadas, exigindo-lhes o planejamento de ações que resultem na resolução do problema. Trata-se de inferências qualificadas que levam a uma formação autônoma do pensamento, a partir da tomada de decisão (Dutra *et al.*, 2013).

Segundo Sanábio, Magaldi e Borges (2017), a escolha do método de caso ocorreu durante a assessoria junto à Universidade de Havard e tem

(...) como base os casos de ensino habitualmente usados nas páreas da Administração e Direto e adotados em Harvard na área de Educação. Aplicado nas universidades brasileiras, o método de estudo de casos passa a ser denominado case. (Ibidem, p. 51)

Enquanto arcabouço metodológico, o método de caso, agregado à técnica de estudo de caso, fundamenta a elaboração da dissertação. Aqui, o caso em estudo é confrontado por quatro interlocutores: o aluno, o professor orientador, o agente de suporte acadêmico e o assistente de orientação, além do suporte teórico que qualificará a experiência e a solução do problema na forma do Plano de Ação Educacional.

7.3.1.7 A plataforma Moodle e os recursos educacionais abertos

O curso, sendo oferecido na modalidade semipresencial, utiliza a plataforma Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o que possibilita uma experiência de ensino flexível e interativa, conforme a configuração das turmas.

A plataforma permite o acesso a uma ampla gama de recursos digitais, como fóruns de discussão, videoaulas, quizzes e materiais de leitura, favorecendo tanto o aprendizado assíncrono quanto o acompanhamento das atividades síncronas. Essa combinação facilita a organização do conteúdo e a interação entre alunos de diferentes estados brasileiros, professores e tutores, promovendo um ambiente de aprendizagem contínuo e adaptado às necessidades dos discentes.

Além disso, conforme Borges *et al.* (2019), uma recente inovação no PPGP está no uso de Recursos Educacionais Abertos (REAs) que se constituem como uma importante ferramenta no contexto do curso, especialmente ao serem integrados à plataforma Moodle.

Os REAs são materiais didáticos de livre acesso, disponíveis para uso, adaptação e compartilhamento por professores e alunos, sem restrições legais ou financeiras. Sua utilização no Ambiente Virtual de Aprendizagem promove uma educação mais acessível, democrática e colaborativa, permitindo que os discentes tenham acesso aos conteúdos atualizados, diversificados e de qualidade. Em mesma via, os REA incentivam a inovação pedagógica, permitindo que materiais sejam customizados para atender às necessidades específicas dos alunos e contextos educacionais, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao utilizar a plataforma Moodle e integrar os REAs, o PPGP proporciona uma experiência de ensino mais flexível, inclusiva e adaptada às demandas de seus alunos, espalhados por diferentes regiões do Brasil.

7.3.1.8 Sustentabilidade financeira

A sustentabilidade financeira do curso é garantida por meio de convênios estabelecidos com instituições públicas, privadas e outros parceiros estratégicos, assegurando a captação de recursos destinados ao custeio de atividades acadêmicas e à manutenção de infraestrutura, bem como ao pagamento de docentes e pessoal de apoio.

O modelo de convênios permite uma fonte de receita estável, uma vez que muitos acordos são firmados por períodos prolongados, assegurando o funcionamento contínuo do curso. Na tabela 6 é possível observar a distribuição de vagas por entidades conveniadas ao longo dos anos, permitindo algumas discussões e inferências.

Tabela 6 – Vagas por entidade conveniadas:
número de discentes por turma/ano

Instituições	Convênios	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	total
Estaduais	SEDUC/CE	10	10	5	5	10	-	-	35	35	33	-	-	-	-	143
	SEE/AM	-	-	-	50	59	50	-	-	-	-	-	-	-	-	159
	SEEDUC/RJ	20	21	22	20	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	90
	SEE/AC	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	SEDUC/MT	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	SEE/MG	30	31	30	21	-	60	60	60	45	-	-	-	203	73	613
	SEE/PE	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20
	SEDUC/BA	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	SEDUC/RO	-	-	-	-	-	-	25	3	-	-	-	-	-	-	28
Municipais	SEMEC/TERESINA	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	-	-	-	-	7
	SEMED/BH	10	10	10	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40
	SME LIMEIRA-SP	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
	SME/RECIFE	-	-	-	-	5	2	-	-	-	-	-	-	-	-	7
	SME/JF	13	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	SMED/São Luís	-	-	-	-	-	-	-	-	10	12	-	-	-	-	22
	SME/Ubá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-	10
Federais	UFJF	13	10	5	5	15	20	25	25	16	15	-	-	12	16	177
	UFV	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8
	IFPR	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
	MEC	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	INEP	-	10	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	18
	SETEC/MEC	-	10	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20
Internacionais	Governo de Moçambique	-	9	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
	Governo de Angola	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	12
Instituições	FADEPE	-	-	-	5	5	5	5	12	8	-	-	-	-	-	40
	INSTITUTO UNIBANCO	-	5	5	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11
	Fund. CAEd	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	6	12	19
Franqueadas		23	20	2	-	15	-	-	-	12	-	-	-	-	-	72
Total		123	142	140	133	119	139	117	138	137	65	0	0	231	112	1563

Fonte: Adaptado de Sanábio, Magaldi e Borges (2017).

Um dado interessante presente na tabela é na variação de participação das instituições estaduais, municipais, federais, internacionais e franquistas na oferta de vagas. É possível verificar quais instituições fizeram adesão ao longo do tempo e entender quais estão mais envolvidas com o PPGP-UFJF. A título de exemplo, tem-

se forte envolvimento longitudinal de instituições estaduais como a SEDUC/CE e a SEE/MG, assim como de instituições federais como a própria UFJF.

Seguindo esse raciocínio, observa-se maior frequência de participação das secretarias estaduais de educação (como SEDUC ou SEE) ao longo dos anos, reiterando a necessidade de formação na área, além, é claro, de um investimento contínuo de recursos estaduais na formação continuada de seus gestores educacionais. As instituições federais também se destacam, com ênfase para a própria UFJF, que tem apostado na formação de seu corpo técnico, favorecendo a qualificação interna e o fortalecimento institucional.

A presença de instituições internacionais, como os governos de Moçambique e Angola, embora pontual, evidencia a capacidade do Programa de atender às demandas de internacionalização da pós-graduação. Por fim, os esforços em contemplar as demandas regionais podem ser verificados na participação expressiva das Secretarias Municipais de Educação, demonstrando o potencial do PPGP-UFJF em atender a diferentes esferas da administração educacional.

Para uma breve síntese deste bloco no qual foram descritos a estrutura e o funcionamento do PPGP-UFJF, tal como se apresenta em seus documentos oficiais, pode-se afirmar que existiu notório empenho em estabelecer um arranjo institucional que conjuga inovação organizacional, pedagógica e metodológica promovida pela natureza interinstitucional do Programa. A proposta afirmou haver a articulação da modalidade profissional com um desenho pedagógico orientado à formação em serviço, sustentado por parcerias técnico-operacionais e ancorado nas dimensões da avaliação e da gestão educacional como eixos estruturantes.

Ao longo desta primeira subseção, foram detalhados aspectos como o perfil do público-alvo, os critérios de seleção, a configuração curricular e os vínculos interinstitucionais que suportam a operacionalização do curso, dentre outros aspectos inerentes à sua organização. A partir dessa descrição, é possível visualizar o “pano de fundo” normativo no qual se inscrevem os discursos e os sentidos da formação de gestores, objeto de análise a seguir.

A próxima subseção, portanto, se dedicou a analisar como os documentos oficiais do programa mobilizam discursos específicos para estruturar e justificar o projeto formativo do PPGP-UFJF. O objetivo foi compreender de que maneira tais discursos produzem sentidos sobre a formação de gestores educacionais, articulando-

se às diretrizes da política dos mestrados profissionais e às racionalidades que a sustentam.

7.3.2 Textualizações de identidade e estratégias de legitimação

A presente seção, de cunho interpretativo, concentrou-se nos documentos que configuram, normatizam e conferem legitimidade ao projeto formativo do PPGP-UFJF. São os mesmos textos que atuaram na organização da estrutura e do funcionamento do Programa, mas que agora chamam o foco para a análise interpretativa de seus dispositivos de enunciação institucional. São os documentos que registram as práticas discursivas de forma textualizadas. Dito de outra forma, é o momento em que a política educacional ganha forma no plano textual, comunicando os consensos, mais ou menos instáveis, sobre os sentidos da pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional.

Será apresentado, primeiro, o conjunto de motivações explícitas que justificam a criação do PPGP-UFJF. Posteriormente, serão analisados no corpo textual os mecanismos que sustentam e legitimam o projeto de formação de gestores educacionais para além de sua estrutura operacional projetada.

7.3.2.1 Motivações explícitas para a criação do PPGP-UFJF

A criação do PPGP-UFJF está imersa em um conjunto de motivações que ultrapassam o argumento da inovação pedagógica ou da ampliação da oferta de cursos no cenário da Educação Básica ou mesmo para a flexibilização da pós-graduação nacional. Enquanto justificam o desenvolvimento do programa, ele é projetado como resposta estratégica a déficits formativos historicamente acumulados, a transformações no campo da política educacional e a reposicionamentos institucionais no interior da própria universidade, conforme se vê a seguir.

A primeira camada argumentativa mobiliza o diagnóstico de fragilidade na formação de gestores educacionais, enfatizando a negligência dos temas da avaliação e da gestão técnica nos cursos de formação. A crítica à abordagem tradicional é incisiva quando aponta que a avaliação, por exemplo, é descrita como enfrentada de forma “apressada e preconcebida”, conduzindo a um debate “empobrecido e

polarizado”. O caráter técnico da gestão, por sua vez, aparece como área tratada sob um viés “propositalmente combativo”, o que comprometeria sua efetividade institucional (UFJF, 2020, p. 14). Essas lacunas são mobilizadas como déficits a serem corrigidos por um novo modelo formativo ancorado na aplicação prática e na qualificação técnica da ação gestora o qual o PPGP-UFJF presumiu ter elaborado.

O segundo conjunto de motivações e, talvez, o mais expressivo, se ancora na expertise acumulada pela Fundação CAEd, instituição-sede do programa, cuja inserção consolidada em redes de cooperação com Instituições de Ensino Superior, nacionais e internacionais, e com sistemas estaduais e municipais de ensino, oferece um campo empírico estruturado para a formação em serviço.

A textualização dessa trajetória, fortemente embricada com a Fundação CAEd, evidencia que o PPGP-UFJF surge mais como desdobramento das ações e abrangência multifuncionais da referida Fundação do que um movimento autônomo oriundo de demandas elaboradas nas instâncias deliberativas da Faculdade de Educação. Os excertos apontam para as diversas ações desenvolvidas no âmbito da Fundação-CAEd, como cooperação técnica, produção de instrumentos de avaliação, desenvolvimento de sistemas de gestão e pesquisa aplicada, parcerias interinstitucionais, dentre outras que favorecem e legitimam a proposta do PPGP-UFJF. O capital institucional acumulado pelo CAEd é, portanto, convertido em justificativa para a criação de um Programa que se pretende funcionalmente integrado às demandas concretas da gestão educacional pública.

Outro vetor de legitimação identificado é a adesão a referências internacionais, como o acordo de cooperação com a *Graduate School of Education da Universidade Harvard* e do Ministério da Educação Nacional da França. Tal vinculação é enunciada nos excertos que descrevem o apoio externo à implantação do modelo a ser implementado pelo PPGP-UFJF, denotando ser também um elemento de prestígio epistemológico e institucional. Essa relação pode ser sustentada pelo pressuposto da “mobilidade da política” (Avelar; Ball, 2023, p. 3) pelo qual as políticas educacionais circulam globalmente, sendo mobilizadas, adaptadas e reconfiguradas por redes transnacionais de atores, saberes e instituições, atravessando múltiplas escalas e contextos locais (idem). Esse aspecto carece de um olhar interpretativo mais acurado e, por não compor o escopo deste trabalho, será retomado ao final da tese na seção de conclusão.

A viabilidade econômica, por sua vez, é apresentada como decorrente da lógica cooperativa entre universidade e sistemas públicos de ensino, por meio de um modelo de autofinanciamento imputado aos programas de pós-graduação profissional. No caso do PPGP, “[...] seu custeio será integralmente financiado pelas respectivas unidades da Federação [referindo-se aos sistemas de ensino]” (UFJF, 2020, p. 1). Esse aspecto, bastante criticado ao longo das discussões de criação dos mestrados profissionais (e ainda na conjuntura atual), desloca o eixo da dependência orçamentária federal e coloca o Programa como política autônoma e autossustentada, dependente de parcerias sistemáticas para garantir suas ações e continuidade.

A criação do PPGP também é inserida em um horizonte mais amplo de transformações regulatórias, especialmente no que se refere à emergência de políticas de certificação e de padrões de desempenho. Os documentos mencionam explicitamente estados como Ceará, Pernambuco e Minas Gerais, nos quais o acesso a cargos de direção escolar já depende, ou passará a depender, de certificação profissional (UFJF, 2009). Esse cenário é interpretado como oportunidade para a atuação formativa do Programa, que se posiciona como mediador institucional entre os novos imperativos da gestão pública e os sujeitos que nela atuam.

Por fim, os documentos evocam a função instrumental da formação oferecida pelo PGP-UFJF, reiterando a pesquisa aplicada, especialmente voltada ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação, reorganização administrativa e construção de novos arranjos institucionais na qual o gestor é descrito como agente capaz de enfrentar os desafios educacionais contemporâneos para o bem comum: melhor qualidade da educação (UFJF, 2009; UFJF, 2020). Esse aspecto será abordado mais à frente, pela ótica da performatividade de Ball (2001, 2002, 2004 2005, 2010).

Em síntese, os motivos que sustentam a criação do PPGP-UFJF se articulam numa trama mais ampla de racionalidades técnico-políticas, nas quais se entrelaçam críticas às formações vigentes, estratégias de consolidação institucional, alinhamentos a tendências internacionais, respostas a reformas regulatórias e compromissos com a aplicação pragmática do conhecimento. A política da pós-graduação profissional, nesse contexto, emerge como *lócus* de disputa e reconfiguração dos sentidos atribuídos à formação e à atuação do gestor da educação pública.

7.3.2.2 Fundamentos e identidade institucional

Este primeiro eixo de análise se debruçou sobre os documentos que constituem o núcleo fundacional do projeto formativo do PPGP-UFJF, tal como apresentado na proposta submetida à CAPES em 2019. O objetivo é examinar como a política de formação *stricto sensu* na modalidade profissional é textualizada no plano institucional, acionando discursos, gêneros e estratégias argumentativas que buscam conferir legitimidade, coerência e identidade à proposta. Para isso, foram analisados os textos intitulados “Caracterização da Proposta”, “Caracterização do Curso” e “Caracterização das Linhas de Pesquisa” da APCN, por constituírem artefatos discursivos centrais propositivos à institucionalização do referido programa.

Tais documentos, que operam na ordem do discurso acadêmico-burocrático, são compreendidos, conforme a Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001), como práticas discursivas que articulam racionalidades formativas, políticas e avaliativas, instituindo posições de sujeito e promovendo a legitimidade institucional junto às instâncias reguladoras da pós-graduação. O eixo analítico busca, portanto, evidenciar como o PPGP é construído discursivamente como uma resposta institucional às demandas contemporâneas por qualificação da gestão educacional, sob a regulação de dispositivos performativos que orientam a produção e o reconhecimento das políticas de formação.

A seção “Caracterização da Proposta” opera como peça discursiva inaugural no interior da documentação submetida à CAPES e cumpre função estratégica na institucionalização do PPGP-UFJF. É um artefato textual que combina exposição descritiva, argumentação político-formativa e justificação normativa, compondo, assim, um gênero “híbrido” (Fairclough, 2001, p. 179) típico dos processos regulatórios, como é no caso da pós-graduação *stricto sensu*. Logo, essa parte do documento ativa diferentes ordens do discurso como a educacional, a tecnocrática e a científica, por meio da articulação entre expressões como “formação de gestores educacionais”, “contextos de ação”, “padrões de desempenho”, “planejamento estratégico” e “efetividade da gestão pública”.

O hibridismo revela a “interdiscursividade” que compõe o texto, cumprindo com a rearticulação de diferentes convenções discursivas em um mesmo enunciado institucional. Isso implica assumir que há incorporação de lógicas previamente

existentes, provenientes de diferentes ordens do discurso como, por exemplo, ao afirmar que

[...] um programa de formação profissional com as características propostas inscreve-se nas políticas que têm por objetivo o estabelecimento de padrões de desempenho para diretores de unidades de ensino, base para a implantação de programas de avaliação da gestão escolar e de certificação profissional (UFJF, 2009, p. 2).

Tal enunciado articula, de forma condensada, distintas ordens do discurso educacional, gerencial e regulatório, reconfigurando-as como base de legitimação da proposta. A referência direta a “programa de formação profissional” situa o Programa no interior das políticas públicas educacionais voltadas à formação de gestores da Educação Básica. A referência a “padrões de desempenho” e “avaliação da gestão escolar” remete ao léxico (campo) da Nova Gestão Pública, que privilegia a mensuração de resultados, a *accountability* e o controle por metas. A menção à “certificação profissional”, por sua vez, insere o discurso formativo em uma lógica de regulação institucional e reconhecimento oficial de competências, ancorada em mecanismos normativos e dispositivos legais. Essa articulação discursiva evidencia o hibridismo constitutivo da proposta e funciona como estratégia de reforço à sua legitimidade, ao conectar a formação oferecida a expectativas externas de racionalização, eficácia e alinhamento a políticas educacionais em vigor.

Em termos de performatividade, essa textualidade não apenas descreve o Programa proposto, mas busca constituí-lo como legítimo ao situá-lo em consonância com as agendas avaliativas da CAPES e com os imperativos de modernização da gestão pública da educação e o faz com bastante propriedade, conforme se vê a seguir:

A importância dessa agenda para o Brasil, e a urgência de seu tratamento sistemático e em profundidade, será dificilmente questionada por qualquer observador atento do cenário educacional do país. Há, por certo, muitas iniciativas em curso no país que buscam, em diversos contextos de ação, responder a esses desafios, no mundo acadêmico e na esfera da política educacional, em muitas unidades da Federação e na União. Contudo, a proposta que se apresenta à apreciação da CAPES pretende responder a necessidades até aqui apenas tangencialmente atendidas, e talvez inspirar iniciativas assemelhadas em outras partes do país (UFJF, 2009, p. 1).

A legitimação do Programa fica expressa mediante a construção da urgência, da antecipação de consenso, da originalidade da proposta e pelo efeito projeção de seu efeito multiplicador. Esses recursos linguístico-discursivos operam em conjunto para constituir o Programa para além de uma oferta formativa, entre outras, mas como uma resposta estratégica e inovadora aos desafios da educação pública brasileira, assumindo centralidade na agenda educacional contemporânea. E, por óbvio que essa centralidade era latente tanto pela via de abertura da área da educação para a nova modalidade de formação *stricto sensu* quanto e, sobretudo, pela necessidade de formação de gestores que não fosse pelos modelos já existentes.

O movimento de construção discursiva evidencia o funcionamento de uma lógica performativa que, conforme Stephen Ball (2001), opera por meio da mobilização de expectativas institucionais e da antecipação de critérios avaliativos como mecanismos de regulação simbólica. Ao se alinhar estrategicamente aos dispositivos de aferição de qualidade da CAPES (tendo em vista a própria natureza da APCN) e aos discursos hegemônicos sobre gestão eficiente, a proposta do PPGP-UFJF se posiciona como expressão legítima da modernização educacional, reproduzindo e reforçando os sentidos dominantes que vinculam a excelência acadêmica à capacidade de resposta a desafios sistêmicos; temas tópicos dentro da história dos sistema nacional de pós-graduação conforme identificamos no terceiro capítulo desta tese.

Trata-se, portanto, de um artefato textual de natureza burocrático-institucional, que opera como ferramenta de legitimação simbólica, estrategicamente construída para inserir e valorizar o PPGP-UFJF em um campo educacional que, à época, se configurava simultaneamente como inovador, diante da proposição pioneira dos mestrados profissionais em educação; e competitivo, em razão da lógica produtivista que orienta sua regulação.

Nesse contexto, a legitimação do programa passa pelo acionamento sistemático da vasta experiência da Fundação CAEd no campo de avaliação, gestão e formação de gestores da educação pública e, por consequência, das “redes sociais” (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 20) que ele estabeleceu ao longo de sua história em que “[...] o CAEd desenvolveu-se, desde o princípio, com base em ações de cooperação e intercâmbio entre instituições universitárias e agências de governo atuantes na área

da avaliação e gestão da educação pública”(UFJF, 2009, p. 3). Nas “redes sociais” desenvolvidas pelo CAEd, cabe o destaque para as relações de cooperação estabelecidas com instituições educacionais no âmbito internacional, como a Universidade de Haward e o Ministério da Educação Nacional da França (UFJF, 2009).

A aprovação e o reconhecimento do Programa passam a depender também de sua conformidade com os padrões avaliativos, da projeção de impacto formativo, elementos evidentes para qualquer proposição no campo da pós-graduação, mas também por sua adesão aos discursos hegemônicos da performatividade institucional. Tais dispositivos encontram-se presentes não só nesse extrato da APCN, mas ao longo de todo o documento.

A seção “Caracterização do Curso” pode ser compreendida como a instância textual em que a proposta formativa é operacionalizada no plano programático. Em contraste com a seção anterior, de caráter mais propositivo e justificativo, esse segmento do documento assume a função de traduzir, em termos curriculares e organizacionais, os fundamentos e os objetivos do PPGP-UFJF, delineando a forma como a política de formação *stricto sensu* na modalidade profissional se concretiza na estrutura do curso, em sua carga horária, na articulação entre teoria e prática, na definição do perfil do egresso e na interlocução com as redes públicas de ensino. Trata-se, a grosso modo, de um extrato da APCN mais pragmático; a alusão da proposta “na prática”.

O texto explicita a vinculação entre a proposta curricular e as demandas da gestão educacional contemporânea, projetando o curso como uma resposta inovadora e necessária à qualificação dos quadros dirigentes da Educação Básica, conforme se percebe na descrição de seu objetivo:

proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública (UFJF, 2009, p. 1).

Nesse movimento, observa-se a presença de uma narrativa performativa orientada pela expectativa de impacto direto sobre a gestão das redes públicas de ensino, evidenciada por passagens como:

O curso destina-se especialmente a gestores em exercício nas redes públicas estaduais de educação básica, oferecendo um programa exigente, concebido para exercer uma influência duradoura e possibilitar um efeito multiplicador, por meio de iniciativas locais complementares, junto a um conjunto mais numeroso de gestores (UFJF, 2009, p. 1).

A formulação curricular opera, assim, sob a lógica de racionalização do processo formativo, ao mesmo tempo em que aciona elementos do discurso técnico-gerencial em sua justificativa. Expressões como “planejamento”, “avaliação” e “liderança institucional” - que antes pertenciam ao léxico da Nova Gestão Pública - desde a reforma educacional são reafirmados e legitimados no campo da educação, revelando a presença de um discurso performativo que orienta a formação de gestores para a eficiência e a eficácia organizacional.

Além disso, ao definir o público-alvo como “gestores em exercício” ou “interessados em exercer futuramente a profissão”, o texto ativa uma estratégia discursiva de aderência à política pública de formação continuada, justificando o modelo pedagógico adotado com base em sua aplicabilidade prática e em sua proximidade com as demandas reais das redes educacionais. Observa-se, assim, um alinhamento entre o desenho do curso e a identidade própria dos mestrados profissionais, marcada pela formação aplicada ao campo de atuação e pela resposta aos imperativos de profissionalização da gestão da Educação Básica, como se evidencia no trecho a seguir que caracteriza uma das cinco áreas de organização curricular:

A área de formação profissional é integrada por quatro matérias, associadas a áreas de atuação do gestor, justamente aquelas em que as pesquisas produziram evidências de que o seu trabalho exerce efeitos significativos nos resultados alcançados por redes e unidades de ensino (UFJF, 2009, p. 2).

O documento projeta discursivamente um sujeito gestor ideal, comprometido com a melhoria da qualidade da educação por meio da aplicação de saberes sistematizados e voltados à resolução de problemas concretos. Essa construção se expressa tanto na valorização dos ‘sete padrões de desempenho profissional’ (UFJF, 2009, p. 1), inspirados em experiências do contexto norte-americano, quanto na

formulação das matérias curriculares, como se observa na descrição da matéria “políticas públicas” e suas disciplinas:

O gestor da educação pública deve ser capaz de participar dos processos de mudança na educação pública respondendo de forma ativa e crítica às demandas por uma escola mais eficaz, justa e democrática. Deve, portanto, ser ele próprio um agente provocador da mudança, [...] para os processos de reforma da educação pública que venham a assegurar uma educação de qualidade para todos [...] (UFJF, 2009, p. 3).

Essa construção é performativa na medida em que institui uma identidade profissional vinculada a valores como competência técnica, responsabilidade pública e liderança estratégica (Ball, 2005).

Por fim, a textualidade da seção “Caracterização do Curso” reforça o *ethos* institucional do PPGP-UFJF como um programa alinhado às diretrizes da CAPES e sintonizado com os contingentes da política educacional. Esse movimento discursivo posiciona o programa como legítimo e como modelo a ser replicado, reiterando seu caráter pioneiro.

O texto “Linhas de Pesquisa” constituiu-se como uma peça textual central à configuração da identidade científico-formativa do PPGP-UFJF, funcionando como elemento articulador entre a área de concentração do programa e as práticas de formação e investigação propostas. Sua função é delimitar os campos de estudo prioritários, evidenciando os compromissos epistemológicos, os objetos de investigação e os marcos teórico-metodológicos que sustentam o projeto pedagógico do curso.

O referido texto opera como prática discursiva que articula diferentes racionalidades políticas, acadêmicas e administrativas, apresentando o esforço de construção da legitimidade institucional perante a comunidade científica e os órgãos reguladores, sendo esta, por óbvio, o pressuposto de uma linha de pesquisa.

Cada linha apresentada mobiliza léxicos específicos associados à Nova Gestão Pública, à regulação educacional, à avaliação de políticas e ao desenvolvimento de competências, conformando uma textualidade que responde às expectativas hegemônicas de aplicabilidade, impacto social e aderência a prioridades sistêmicas. Dito de outra maneira, as linhas cumprem com o objetivo de mobilizarem linguagens perfiladas à racionalidade tecnocrática e performativa dominante nas políticas

educacionais atuais, o que opera como estratégia de legitimação institucional, reforçando o caráter aplicado e “útil” do programa perante os avaliadores e formuladores de política.

A linha de pesquisa “Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública” explicita esse alinhamento ao tratar da “responsabilização de gestores e professores”, da “construção de indicadores” e do “estudo dos processos de reformas”, ancorando sua proposta nos pilares da *accountability*, da eficiência e do uso de dados para a tomada de decisões. Essa linguagem remete diretamente às ordens do discurso tecnocrático e gerencial que regula não apenas instituições, mas também sujeitos e suas práticas profissionais.

Por sua vez, a linha “Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública” incorpora uma racionalidade distributiva e normativa, ao destacar a desigualdade educacional e as demandas por equidade como temas centrais de investigação. No entanto, mesmo nesse caso, o tratamento do problema se dá por meio da construção de “modelos analíticos”, “instrumentos e estratégias de pesquisa”. “apreciação de eficácia” e “mecanismos de cooperação”, reafirmando o predomínio de uma lógica de controle técnico e mensuração da efetividade das políticas públicas.

Além disso, a linha “Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica” desloca o foco para a formação docente e a gestão de viés pedagógico, mas, novamente, mobilizando vocabulários centrados em “matrizes de competências”, “descritores”, “gestão curricular” e “instrumentos de aferição”. Essa abordagem sustenta uma concepção de profissionalismo atrelada ao desempenho mensurável, perfilada a políticas educacionais mais amplas como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

A interdiscursividade entre os campos da avaliação educacional, da gestão pública e da regulação por resultados é ainda mais visível na linha de pesquisa “Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais” que apresenta uma proposta de caráter tecnificado, voltada ao desenvolvimento de escalas, testes e sistemas estatísticos de análise. Tal ênfase nas métricas do conhecimento escolar e na construção de ferramentas avaliativas contribui para consolidar uma identidade científico-operacional do Programa, reforçando sua inserção numa espécie de política de dados e evidências que estrutura o discurso contemporâneo da reforma educacional. Uma interpretação possível aqui se refere à forte tendência de alinhar a formação promovida pelo PPGP-UFJF às demandas contemporâneas por efetividade

educacional mensurável em mesma medida em que se projeta em termos de produtividade, impacto e utilidade pública. O Programa, portanto, se institui dentro de um campo discursivo em que a responsabilização e a eficiência técnica regulam suas práticas formativas e a definição de sua qualidade.

Como prática discursiva, portanto, o texto das linhas de pesquisa reafirma a vocação aplicada do mestrado profissional, ao mesmo tempo em que inscreve o Programa em um espaço de disputa simbólica por reconhecimento, qualidade e relevância social. As linhas são projetadas para atender às demandas de impacto social, inovação e aderência às metas institucionais, operando como tecnologias textuais de performatividade que orientam a produção de sujeitos investigadores engajados, responsivos e produtivos.

À guisa de considerações preliminares, pode-se afirmar que o discurso institucional e identitário do PPGP-UFJF é atravessado por alguns “padrões de racionalidades” que fundamentam e legitimam sua implementação (Fairclough, 2001, p. 213). Dito de outra forma, isso implica considerar que os documentos analisados expressam configurações discursivas recorrentes que simbolizam e projetam uma determinada realidade, ainda que em “tom” projetivo, visto que se trata de uma APCN.

O primeiro padrão de racionalidade se refere à presença de vocabulários próprios da Nova Gestão Pública, os quais orientam a estrutura formativa do PPGP-UFJF para capacitar gestores educacionais frente às novas exigências do cargo. Essa orientação se expressa pela lógica de valorização de resultados mensuráveis, indicadores de desempenho e na busca por maior eficiência e efetividade na gestão educacional.

O segundo padrão, como continuidade do primeiro, remete-se à lógica performativa, segundo a qual a atuação dos gestores educacionais é orientada por critérios de utilidade prática do conhecimento adquirido. Por meio desse modelo, o valor da formação é dado por sua capacidade de capacitar profissionais para a resolução de problemas concretos e para atender a demandas sistêmicas da educação. Portanto, trata-se de um pragmatismo formativo que vincula a qualificação do gestor à melhoria dos resultados da rede de ensino e, por consequência, à elevação da qualidade educacional.

Em suma, é possível afirmar que os documentos institucionais examinados operam como dispositivos discursivos centrais na construção da identidade institucional do PPGP-UFJF, dada a sua textualidade marcada por hibridismos

interdiscursivos em que os fundamentos do Programa são legitimados com base em padrões de racionalidade tecnocrática, gerencial e performativa, articulando elementos da Nova Gestão Pública, exigências regulatórias da pós-graduação e expectativas de impacto social da formação oferecida.

Contudo, compreender os fundamentos e a identidade institucional do programa é apenas uma parte do processo de análise. Há necessidade de um aprofundamento para investigar de que forma os documentos institucionais constroem sentidos sobre o ser profissional gestor, os modos de atuação esperados dos gestores e os referenciais normativos que orientam suas práticas.

É com esse objetivo que se inaugurou o terceiro tópico analítico, voltado a explorar as modelagens discursivas que operam sobre a constituição do gestor e da sua profissionalização, tal como são instituídas nos eixos curriculares e nas ementas das áreas. Trata-se, aqui, de compreender como a política pública, inscrita na textualidade institucional, define sujeitos, competências e práticas como legítimas no interior do campo educacional.

7.3.3 Modelagens discursivas da prática e da profissionalização no PPGP-UFJF

Os documentos institucionais do PPGP-UFJF, em especial os extratos da APCN (UFJF, 2009) e do Relatório Geral (UFJF, 2020) mobilizados nesta análise, exercem uma tripla função discursiva. Por um lado, descrevem e justificam a proposta formativa do Programa junto à CAPES, articulando-se às exigências do campo regulatório da pós-graduação *stricto sensu*. Por outro, participam ativamente da construção de sentidos operacionais e simbólicos próprios da natureza e da identidade da a pós-graduação de cunho profissional, um campo ainda em implementação. Já a terceira função diz respeito aos sentidos da gestão da educação pública e, mais especificamente, sobre um modelo de formação de gestores educacionais e, por óbvio, os perfis de atuação desse profissional.

Essa premissa encontra consonância em Hacking citado por Stephen Ball (2010, p. 38), ao argumentar que as políticas educacionais contemporâneas operam por meio da produção de “novos modos de descrição” e da projeção de “novas possibilidades de ação”, contribuindo para a recontextualização das práticas

institucionais e para a constituição performativa de sujeitos profissionais, moldados por discursos normativos e regimes de responsabilização.

Nesse sentido, a análise empreendida buscou compreender de que maneira os textos institucionais enunciam a estruturação da pós-graduação de cunho profissional, apresentam expectativas sobre o exercício da função gestora, sustentam orientações acerca das competências e práticas consideradas desejáveis e, simultaneamente, operam na constituição simbólica dos sujeitos, saberes e padrões de desempenho no campo educacional. Tal operação discursiva, conforme propõe Fairclough (2001), se ancora na articulação entre a dimensão textual e a dimensão sociopolítica da linguagem, considerando que os textos não apenas representam práticas sociais, mas participam de sua produção, regulação e legitimação.

A estratégia analítica adotada neste bloco preservou a coerência interpretativa estabelecida no bloco 1, mantendo como fundamento a abordagem tridimensional da Análise de Discurso Crítica. Entretanto, introduz uma outra abordagem metodológica ao reorganizar os achados documentais em quatro eixos temáticos transversais, com vistas a ampliar a densidade interpretativa e a precisão conceitual da análise. O primeiro eixo, competências e habilidades esperadas, examinou os enunciados que definem conhecimentos, capacidades e atitudes prescritas aos gestores. O segundo eixo, modos de atuação, identificou padrões de desempenho, funções atribuídas e práticas esperadas no exercício da função. O terceiro, instrumentos e estratégias de profissionalização, abordou os mecanismos formativos e dispositivos curriculares que sustentam a formação oferecida pelo PPGP-UFJF. E, por fim, o quarto eixo, performatividade e identidade profissional, analisou como os textos constroem sujeitos performativos, regulados por metas, padrões e expectativas externas.

7.3.3.1 Competências, habilidades e perfis de atuação prescritos

De início, torna-se importante apontar que esta análise partiu da compreensão de que as noções de competência, habilidade e perfil de atuação são frequentemente empregadas de forma intercambiável nas políticas de formação, mas guardam distinções funcionais relevantes. Especificamente no campo analítico adotado, a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), essas categorias foram interpretadas como dimensões complementares de um mesmo constructo discursivo, operando na constituição de sujeitos e suas práticas.

Nesse sentido, as competências expressam capacidades mais amplas e integradas, que articulam saberes, valores e disposições voltadas à ação eficaz em contextos profissionais complexos. As habilidades, por sua vez, referem-se à operacionalização técnica dessas competências em tarefas e procedimentos específicos. Já os perfis de atuação dizem respeito aos efeitos identitários dessas textualizações, isto é, às posições de sujeito que os discursos propõem como legítimas, desejáveis e normativas no interior do campo educacional.

Ao adotar o tripé analítico competência-habilidade-perfil, esta seção não se restringiu à identificação de funções prescritas, pois elas já estão postas no documento matriz e são facilmente identificáveis. Buscou-se, para além disso, compreender como os documentos do PPGP-UFJF modelam formas de atuação e constituem sujeitos performativos. A noção de perfil, nesse contexto, é mobilizada como categoria de análise que permite captar a constituição simbólica e política do gestor educacional, tal como se dá nos processos de textualização das políticas, ou seja, o contexto de produção do texto e sua “função ideacional” (Fairclough, 2001, p. 91).

Nesse sentido, os discursos não apenas prescrevem “o que fazer”, mas também delineiam “como ser”, produzindo identidades que conformam os modos de pensar, agir e significar o mundo da gestão educacional. Assim, esta seção examinou como tais processos são textualizados no corpus documental, por meio de enunciados que articulam competências cognitivas, habilidades operacionais e perfis de liderança e por quais racionalidades eles são atravessados.

A análise identificou um conjunto sistematizado de enunciados que delineiam as competências e as habilidades esperadas dos gestores educacionais, organizadas sob o léxico da performatividade, mobilizado pela rubrica da aplicabilidade, da resolutividade e da eficácia técnico-política. Esse conjunto pode ser visualizado no quadro 14 descrito a seguir.

Quadro 14 - Análise discursiva das competências formativas no PPGP-UFJF

Excerto da Competência	Categoria Interpretativa	Dimensão Interpretativa (ADC)	Racionalidade Subjacente	Indicadores de Performatividade
“Apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino e assegurando as condições para o desenvolvimento profissional [...] exercício da liderança educacional se estende à gestão dos currículos [...] de modo que os programas de ensino [...] atendam às necessidades dos alunos em toda a sua diversidade, [...] assegurando [...] prioridades e metas fixadas pelas escolas e outras instâncias de gestão da educação pública” (UFJF, 2009. p. 2-3).	Apoio à prática docente e liderança curricular	Textual: base normativa com ênfase em deveres e compromissos. Discursiva: responsabilização do gestor como sujeito articulador da ação pedagógica e curricular. Sociopolítica: regulação da prática por metas, diversidade e alinhamento institucional.	Racionalidade gerencial. Gestão orientada por resultados e equidade educacional	Compromisso com a aprendizagem; liderança curricular; gestão de metas; ênfase na diversidade; formação continuada como estratégia
“Avaliar [...] o rendimento escolar [...], apoiar os programas de avaliação externa e fazer seus resultados uma referência compartilhada pela equipe [...]. O planejamento das atividades escolares e Plano de Desenvolvimento [...] devem [...] ser monitorados [...]” (UFJF, 2009. p. 3).	Monitoramento da aprendizagem e gestão por resultados	Textual: verbos que indicam dever e apoio. Discursiva: discurso de controle, padronização e uso de evidências. Sociopolítica: performatividade sustentada por <i>accountability</i> e gestão eficiente.	Racionalidade técnico-instrumental voltada à eficiência e responsabilização (<i>accountability</i>)	Centralidade da avaliação; uso de dados para planejamento; metas pactuadas; alinhamento da comunidade escolar; responsabilização institucional
“Desenvolver [...] rotinas administrativas efetivas, que [...] possibilitem o acompanhamento dos alunos. A divisão de responsabilidades [...] cooperação entre membros da comunidade, o compromisso da administração com os princípios da equidade, justiça e diversidade [...] atitudes que asseguram uma gestão eficiente e ética” (UFJF, 2009. p. 3).	Organização institucional e liderança ética	Textual: enumeração de práticas e valores institucionais. Discursiva: encadeamento entre operacionalidade e justiça institucional. Sociopolítica: discurso de gestão democrática por meio da governança colaborativa.	Racionalidade gerencial ancorada em valores democráticos e princípios de justiça	Eficiência organizacional; gestão por princípios; cooperação institucional; atenção à diversidade; ambiente escolar como espaço de aprendizagem
“Participar dos processos de mudança educacional, respondendo de forma ativa e crítica às demandas por uma escola eficaz, justa e democrática. Ser [...] agente provocador [...], dialogando com as comunidades, formando opinião e mobilizando apoio para [...] reformas da educação [...]” (UFJF, 2009. p. 3).	Ação transformadora e liderança político-comunitária	Textual: mobilização de verbos de ação crítica e política. Discursiva: interdiscursividade entre crítica social e engajamento público. Sociopolítica: constituição do gestor como sujeito político e transformador.	Racionalidade político-transformadora orientada pela justiça social e equidade	Protagonismo do gestor como sujeito político; diálogo com a comunidade; defesa da educação pública; superação de desigualdades; ação crítica.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O quadro 14 sistematizou, em cinco chaves interpretativas, os principais enunciados extraídos da organização curricular, mais especificamente na subseção “área de formação profissional” descrita na APCN do PPGP-UFJF (UFJF, 2009, p. 2-3). A análise textual discursiva desses fragmentos foi organizada em cinco colunas: 1) excerto da competência; 2) categoria interpretativa; 3) dimensão interpretativa; 4) racionalidade subjacente; e 5) indicadores de performatividade. Ao estruturar o referido quadro, objetivou-se classificar os conteúdos e evidenciar os processos discursivos que operam na constituição de sentidos sobre a prática gestora e, por conseguinte, a constituição simbólica do sujeito gestor. Alinhada à perspectiva da Análise do Discurso Crítica, essa sistematização ofereceu uma chave de leitura tridimensional (coluna 3), articulando a materialidade textual dos enunciados, os modos pelos quais estes são mobilizados nos processos de legitimação da política formativa e os efeitos sociais e identitários desejados.

a) Competências convergentes: racionalidade gerencial e princípios democráticos

A partir de uma leitura panorâmica do quadro, com destaque para a coluna excertos da competência (coluna 1), evidenciou-se a centralidade da racionalidade gerencialista (coluna 4) com apelo performativo (coluna 5). Em sua totalidade, os enunciados analisados apresentam-se como prescrições que articulam ação técnica, engajamento político e valores ético-normativos, em uma conjunção que mescla a linguagem da eficácia (metas, resultados, eficiente) com a “gramática” da gestão democrática (equidade, cooperação, diversidade, justiça), como se observa nos enunciados exemplificados a seguir.

No exemplo 1, observa-se uma articulação explícita entre a lógica técnico-performativa e os valores normativos da justiça educacional, como se depreende do trecho:

[...] exercício da liderança educacional se estende à gestão dos currículos [...] de modo que os programas de ensino [...] atendam às necessidades dos alunos em toda a sua diversidade, [...] assegurando [...] prioridades e metas fixadas pelas escolas e outras instâncias de gestão da educação pública (UFJF, 2009, p. 2-3).

A justaposição dos termos “diversidade” e “metas fixadas” revela a tensão estratégica entre o discurso da eficácia e o compromisso ético com a equidade.

No exemplo 2, o fragmento

Desenvolver [...] rotinas administrativas efetivas, que [...] possibilitem o acompanhamento dos alunos. A divisão de responsabilidades [...] cooperação entre membros da comunidade, o compromisso da administração com os princípios da equidade, justiça e diversidade [...] atitudes que asseguram uma gestão eficiente e ética (UFJF, 2009. p. 3).

estrutura-se a partir de um léxico gerencial, centrado na noção de eficácia, ao qual se somam vocábulos vinculados a uma gramática normativa da gestão democrática. Essa sobreposição discursiva posiciona o gestor como operador de resultados, mas também como agente na promoção de valores.

Não diferente, no exemplo 3, a subjetividade do gestor educacional é construída como liderança performativa e mobilizadora, cuja legitimidade advém da capacidade de se articular politicamente com os atores da comunidade e de se engajar em processos de transformação social. O fragmento explicita essa construção discursiva de protagonismo político voltado à justiça social.

Participar dos processos de mudança educacional, respondendo de forma ativa e crítica às demandas por uma escola eficaz, justa e democrática. Ser [...] agente provocador [...], dialogando com as comunidades, formando opinião e mobilizando apoio para [...] reformas da educação [...] (UFJF, 2009, p. 3).

Cabe ressaltar que essa forma de articulação entre diferentes ordens discursivas é denominada, na Análise do Discurso Crítica, de “interdiscursividade” (Fairclough, 2001) e ela não resulta numa complementaridade harmônica. Ao contrário, expressa uma tensão estrutural que se expressa na justaposição de vocabulários do gerencialismo ao da gestão democrática da educação. Uma contrariedade pode ser localizada, implicando, segundo Fairclough (2001), na manifestação da luta pela hegemonia entre diferentes ordens do discurso, e sua presença não revela oposição explícita ou excludente; antes, são expressões de “lutas ideológicas” (ibidem, p. 117) próprias do campo da política educacional. Nesse caso, o discurso da gestão democrática é subsumido, em parte, por uma lógica performativa

que reorganiza as finalidades da ação educacional segundo critérios da eficácia (Ball, 2001).

Voltando o foco analítico sobre as competências propriamente ditas (coluna 1 do quadro 14), os enunciados analisados evidenciaram que o gestor educacional é construído discursivamente como um sujeito portador de competências normativas orientadas à resolução de problemas de ordem pedagógica, organizacionais e relacionais¹⁰⁰, bem como à tomada de decisões estratégicas.

Conforme o excerto a seguir, a ênfase recai sobre conhecimentos vinculados à gestão pedagógica, avaliação institucional e externa, liderança curricular: “Avaliar [...] o rendimento escolar [...], apoiar os programas de avaliação externa e fazer seus resultados uma referência compartilhada pela equipe [...] planejamento escolar [compartilhado] [...]” (UFJF, 2009, p. 3). Tal exigência sinaliza para a necessidade de domínio técnico específico, associado a competências cognitivas implícitas voltadas à leitura crítica de dados, planejamento e monitoramento de resultados.

Paralelamente, aponta-se para a necessidade de um sujeito capaz de articular ações entre diferentes atores e promover a gestão “compartilhada” [...] “dialogando com as comunidades, formando opinião e mobilizando apoio para [...] reformas da educação” (UFJF, 2009, p. 3). Tais ações reiteram demandas comunicacionais e política da função gestora, operando, em termos discursivos, como moduladores de um sujeito racional, estratégico e responsivo às exigências do desempenho, mas também ancorado na mediação e no diálogo com os sujeitos da comunidade escolar.

b) Habilidades operacionais

Assumiu-se aqui a definição ambivalente de habilidade apresenta por Fairclough (2001). De um lado, habilidade remete à ideia de que as pessoas têm “atributos individuais” que podem ser desenvolvidos com “treinamento apropriado” (Fairclough, 2001, p. 257). Esse entendimento valoriza a “capacidade de aprendizagem” e sugere que todos podem melhorar suas habilidades ao longo do tempo. Por essa ótica, trata-se de uma acepção “ativa” e “democrática”, pois considera

¹⁰⁰ Estas categorias serão explicitadas mais à frente, quando serão subsumidas na forma de perfis de liderança, tal como proposto por Polon e Bonamino (2011).

que cada pessoa pode crescer de forma diferenciada (idem). Por outro lado, o conceito também tem um sentido de as habilidades serem mais “normativas, objetificadoras e passivas”, sendo vistas como “transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários de um modo que deixa pouco espaço a individualidade” (Fairclough, 2001, p. 251).

No contexto do texto analisado, a habilidade também aparece de modo duplo, atravessando os enunciados das competências formativas. Ela tanto se configura como atributo individual que pode ser ativado e aperfeiçoado ao longo do processo de formação. Mas, por outra via, pode ser um componente do processo de formação padronizado e prescrito no qual as ações do gestor devem ser treinadas para o bom funcionamento das instituições públicas.

No fragmento “Apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino e assegurando as condições para o desenvolvimento profissional [...] exercício da liderança educacional se estende à gestão dos currículos [...]” (UFJF, 2020, p. 2-3), a habilidade é concebida como capacidade de articular a ação pedagógica e os currículos a metas institucionais, por meio de um movimento que envolve atributos pessoais de liderança (dimensão ativa) quanto à internalização de exigências normativas (dimensão passiva).

Outro exemplo pode ser encontrado nos seguintes trechos: “assegurando [...] prioridades e metas fixadas pelas escolas e outras instâncias de gestão da educação pública” e “o planejamento das atividades escolares e Plano de Desenvolvimento [...] devem [...] ser monitorados [...]” (UFJF, 2009, p. 3). Neles a habilidade é funcional e ancorada na capacidade de operar ferramentas de avaliação e planejamento com base em dados. Sua configuração textual e discursiva remete diretamente à noção de habilidade como instrumento técnico-normativo, prescritível e verificável. Trata-se da habilidade que oferece pouca margem para subjetividade, pois requer o cumprimento de “deveres” que seguem uma lógica de “eficiência padronizada”.

A habilidade também aparece como uma dimensão relacional em

[...] apoiar os programas de avaliação externa e fazer seus resultados uma referência compartilhada pela equipe [e] A divisão de responsabilidades [...] cooperação entre membros da comunidade, o compromisso da administração com os princípios da equidade, justiça e diversidade [...] atitudes que asseguram uma gestão eficiente e ética (UFJF, 2009, p. 3).

Nesse excerto, a habilidade aparece com maior abertura à dimensão ética e relacional, uma vez que mobiliza explicitamente valores como equidade e justiça. Todavia, mesmo no conjunto de excerto, a linguagem revela um ideal de sujeito que deve absorver esses valores para garantir eficiência. Igualmente em: “Ser [...] agente provocador [...], dialogando com as comunidades, formando opinião e mobilizando apoio para [...] reformas da educação [...]” (UFJF, 2009, p. 3), o gestor é chamado a provocar o engajamento com a comunidade, assumindo numa ação de amplitude relacional de âmbito político.

Portanto, as capacidades de atuar sobre sistemas de avaliação, analisar e monitorar indicadores e metas são reiteradamente convocadas enquanto habilidades, relacionando-as à importância do planejamento estratégico, da análise de desempenho e da responsividade como dimensões estruturantes da prática de gestão educacional. Essas habilidades, articuladas a outros dispositivos gerenciais do campo educacional, constituem exigências que regulam e constroem o exercício da gestão, tornando-as “ubíquas” e “inevitáveis” à produção da eficácia (Ball, 2002, p. 15). Assim, delineia-se uma lógica gerencial internalizada e naturalizada pelo projeto formativo do PPGP-UFJF, que organiza a ação gestora sob a rubrica da performatividade.

c) Perfis de liderança do gestor

Os enunciados contidos na coluna 1 do quadro 14 mostram não apenas o que o gestor deve fazer, mas também como ele deve ser. Esses enunciados ajudam a construir uma ideia de identidade profissional segundo a qual as *habilidades* deixam de ser apenas capacidades individuais e passam a funcionar como exigências normativas, conforme se apresentou na seção anterior. Assim, espera-se que o gestor absorva determinados perfis que refletem compromissos com os resultados, com a justiça e com a participação.

A figura do gestor como “agente provocador da mudança”, presente no excerto que se segue “[...] participar [...], como agente provocador, dialogando com a comunidade e mobilizando apoio para reformas orientadas [...]” (UFJF, 2009, p. 3), revela um sujeito como líder político, portador de convicções e habilidades mobilizadoras. Em mesma medida, são reiteradas disposições éticas vinculadas à

responsabilidade, “referência compartilhada”, “compromisso” com a “equidade” e à “gestão ética”.

Esta e outras análises possíveis sobre as construções discursivas presentes nos fragmentos da APCN indicam que as expectativas sobre o perfil do gestor não se restringem à dimensão puramente técnica. Conforme argumenta Fairclough (2001), trata-se de construções investidas de valores, sensibilidade social e capacidade de ação transformadora, ainda que elas estejam tensionadas pela racionalidade performativa. Isso porque, ao mesmo tempo em que “o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social”, ele também participa da (re)criação das “relações, identidades e instituições” que o sustentam (Fairclough, 2001, p. 91).

Nesse sentido, a constituição do gestor como sujeito político e técnico é sustentada por enunciados normativos que prescrevem funções, comportamentos e formas desejáveis de atuação. No interior dos documentos, essas prescrições assumem a forma de expectativas em torno de práticas de liderança da gestão curricular, do uso de instrumentos avaliativos e da mobilização comunitária. Tais enunciados operam como dispositivos simbólicos que regulam as condutas, constituem sujeitos e organizam a ação educacional segundo determinadas racionalidades político-pedagógicas.

Com o objetivo de analisar quais práticas de liderança gestora são modeladas discursivamente nesses documentos, foi construído um quadro analítico (Quadro 15) que classifica os excertos de competência a partir da tipologia de liderança apresentada por Polon e Bonamino (2011, p. 9). Essa tipologia é composta por três categorias: “liderança pedagógica”, caracterizada pelas práticas de mediação didático-curricular e orientação de processos formativos; “liderança organizacional”, associada à gestão de rotinas, fluxos e sistemas administrativos; e “liderança relacional”, definida pelo engajamento direto com os sujeitos da comunidade escolar e com o cotidiano institucional. É importante destacar que essa classificação não se baseia em divisões rígidas, mas permite identificar núcleos de sentido predominantes, bem como suas articulações com racionalidades subjacentes ao discurso para a gestão educacional.

Quadro 15 – Classificação das competências
com base na tipologia de liderança

Competências	Categoria de Liderança (Polon e Bonamino, 2011)
“O gestor da educação pública deve ser capaz de apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino, assegurando as condições para o desenvolvimento profissional do corpo docente [...] pela contribuição intelectual do gestor para a busca das melhores estratégias pedagógicas e o estímulo ao estudo e à troca de experiências entre os profissionais” (UFJF, 2009, p. 2-3).	Liderança Pedagógica
“O exercício da liderança educacional se estende à gestão dos currículos da educação básica, de modo que os programas de ensino [...] atendam às necessidades dos alunos, em toda a sua diversidade, assegurando [...] metas fixadas pelas escolas e outras instâncias de gestão da educação pública.” (UFJF, 2009, p. 2-3)	Liderança Pedagógica
“O gestor da educação pública deve ser capaz de avaliar regularmente o rendimento escolar dos alunos, apoiar os programas de avaliação externa e fazer de seus resultados uma referência compartilhada pela equipe de gestão e docentes.” (UFJF, 2009, p. 3)	Liderança Organizacional / Pedagógica
“O planejamento das atividades escolares e a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola devem se basear em objetivos bem definidos que obtenham a adesão de toda a comunidade escolar [...]” (UFJF, 2009, p. 3)	Liderança Organizacional / Relacional
“Desenvolver procedimentos, sistemas e rotinas administrativos efetivos, que assegurem um ambiente escolar de aprendizagem e possibilitem o acompanhamento do desempenho dos alunos.” (UFJF, 2009, p. 3)	Liderança Organizacional
“A divisão e atribuição de responsabilidades aos integrantes da equipe, o fomento à cooperação entre os membros da comunidade escolar [...] asseguram uma gestão eficiente e ética da educação pública.” (UFJF, 2009, p. 3)	Liderança Organizacional / Relacional
“Participar dos processos de mudança na educação pública, respondendo de forma ativa e crítica às demandas por uma escola mais eficaz, justa e democrática.” (UFJF, 2009, p. 3)	Liderança Relacional
“Agente provocador da mudança, dialogando com as comunidades, suas instituições e representantes, formando opinião e conquistando apoio para os processos de reforma [...]” (UFJF, 2009, p. 3)	Liderança Relacional

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A leitura do quadro 15 demonstra que os excertos indicam a tendência a produzir diferentes perfis de liderança esperados na atuação do gestor educacional. Essas modalidades não se apresentam de forma isolada, mas se entrecruzam em

enunciados que articulam racionalidades pedagógicas, organizacionais e relacionais, compondo um mosaico complexo de exigências performativas, normativas e democráticas. São discursos que se configuram como indicadores das funções, mas também tendem a funcionar como instituintes dos modos de ser e agir projetados na formação oferecida. Trata-se, portanto, de uma lógica explícita de produção de tipos de lideranças aderentes às racionalidades político-pedagógicas que estruturam o PPGP-UFJF.

A liderança pedagógica constitui um dos núcleos dessa construção discursiva. Em trechos como “o gestor [...] deve ser capaz de apoiar os professores no exercício de suas atividades de ensino [...] pela contribuição intelectual do gestor para a busca das melhores estratégias pedagógicas” (UFJF, 2009, p. 2-3), observa-se a centralidade da atuação didático-formativa, com forte ênfase na mediação do currículo, no apoio ao desenvolvimento profissional docente e na promoção de processos pedagógicos. Esse perfil de liderança pedagógica está diretamente associado ao acompanhamento dos processos de ensino e à orientação dos professores em suas práticas, o que se confirma pela presença de elementos como “estímulo ao estudo”, “troca de experiências” e compromisso com o aprendizado dos alunos.

Ainda nesse núcleo, o fragmento que afirma que “o exercício da liderança educacional se estende à gestão dos currículos [...] assegurando [...] metas fixadas” (UFJF, 2009, p. 2-3) adiciona à liderança pedagógica uma dimensão de compromisso com metas e resultados, articulando-a à racionalidade da performatividade. Conforme Ball (2001, 2002, 2004 2005, 2010), essa racionalidade impõe aos sujeitos da gestão educacional a lógica da responsabilização, a qual, embora mobilize enunciados vinculados à equidade e à democracia, reconfigura-os sob o enfoque do desempenho, da medição e da comparação; trata-se da racionalidade ubíqua e invita já abordada anteriormente.

Por sua vez, a liderança organizacional é convocada nos enunciados que atribuem ao gestor a responsabilidade pela estruturação do sistema administrativo da escola. No trecho “desenvolver procedimentos, sistemas e rotinas administrativos efetivos, que assegurem um ambiente escolar de aprendizagem [...]” (UFJF, 2009, p. 3), a ação gestora é modelada como técnica, orientada pela lógica da eficácia e pela produção de ambientes controláveis por meio de “procedimentos”, de “sistemas” e de

“rotinas”. A ênfase em rotinas e instrumentos de planejamento associa, portanto, a gestão ao suporte técnico e operacional da escola, assegurando seu funcionamento.

Alguns enunciados expressam uma articulação entre a liderança organizacional e a relacional, sinalizando a construção discursiva de uma prática que combina aspectos técnico-administrativos com exigências de mediação política e de mobilização do coletivo, por exemplo, quando se orienta que o planejamento escolar “obtenha a adesão de toda a comunidade escolar” (UFJF, 2009, p. 3). Além disso, esse excerto introduz o valor da participação não como fim em si, mas como meio de garantir a implementação eficaz de planos e metas. Aqui, conforme Ball (2005), o envolvimento comunitário pode ser interpretado como uma estratégia de ressignificação da participação, orientada à lógica da gestão por resultados, o que denota uma apropriação performativa dos princípios democráticos.

Quanto à liderança relacional, ela emerge nos fragmentos que constroem o gestor como mediador político e sujeito comunicacional. O próprio excerto apresentado no parágrafo anterior demonstra essa função de cooptação “de toda a comunidade escolar” para assegurar o sucesso das ações educacionais. Nesse perfil de liderança, o gestor também se constitui um sujeito político quando atua no “fomento à cooperação”, “como agente provocador da mudança”, “formando opinião e conquistando apoio”. Essas atribuições projetam um perfil de gestor capaz de mobilizar apoio social, formar opinião e interagir com diferentes esferas da comunidade escolar. Nesses termos, a liderança relacional é atravessada por valores ético-políticos, mas também regulada por expectativas de desempenho e responsividade.

Em síntese, o quadro 15 evidenciou, portanto, a produção de perfis de atuação em que o sujeito gestor deve dominar ferramentas técnicas, mobilizar discursos pedagógicos e se articular politicamente conforme demandas contingentes. Pode-se dizer de um perfil híbrido (na verdade polivalente), atravessado por múltiplas ordens de discurso (Fairclough, 2001), cuja articulação revela tanto tensões quanto acomodações entre o gerencialismo e os princípios da democracia educacional.

7.4 CONTEXTO DE PRÁTICAS E EFEITOS: ALGUMAS INFERÊNCIAS DISCURSIVAS

Para o desenvolvimento desta seção, foram realizadas leituras analítico-discursivas de dois documentos avaliativos centrais do PPGP-UFJF: o Relatório Geral do Curso (UFJF, 2020), elaborado pela coordenação do programa e disponibilizado em meio eletrônico, e a Ficha de Avaliação Quadrienal da CAPES (CAPES, 2022), produzido pela área de avaliação da Educação no âmbito da avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Tais documentos foram abordados como artefatos discursivos que materializam dimensões da implementação da política formativa no plano institucional (contexto da prática) e dos efeitos a ela atribuídos (contexto dos efeitos).

Diferentemente das seções anteriores, centradas na análise das influências político-normativas e das textualizações institucionais da política, essa etapa focalizou a experiência formativa efetivamente desenvolvida no interior do programa, bem como sobre os resultados que dela decorreram, interpretando os sentidos produzidos. Adotou-se, portanto, como pressuposto metodológico, o caráter narrativo-descritivo presente no Relatório Geral do PPGP (UFJF, 2020) e o técnico-analítico da Ficha de Avaliação CAPES (2022). De tal maneira, entendeu-se que esses documentos relatam e constroem, discursivamente, evidências sobre as práticas e os efeitos do Programa, mediados por estratégias de legitimação e reconhecimento.

Cumprir informar que, para esta análise, optou-se por articular os contextos da prática e dos efeitos sob uma mesma chave interpretativa ancorada na Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001) e na lógica da performatividade (Ball, 2001, 2002, 2004 2005, 2010) como vem sendo realizado em todas as etapas deste estudo de caso. Nesse sentido, o “contexto da prática” foi compreendido como o conjunto de ações, decisões e arranjos institucionais efetivamente implementados no interior do programa; e o “contexto dos efeitos” como os resultados discursivamente produzidos e reconhecidos como evidências de efetividade, impacto ou inovação (Bowe; Ball; Gold, 2017).

Inicialmente, foram tomados como referência os objetivos gerais e específicos do programa, conforme identificados na seção “Caracterização do Programa” da APCN (UFJF, 2009), os quais foram sistematizados no quadro 16 a seguir. Conforme os pressupostos da Análise do Discurso Crítico, esses objetivos institucionais não

poderiam ser configurados como categorias analíticas. Todavia, sua retomada cumpriria a função de demarcar os compromissos institucionais assumidos pelo PPGP-UFJF no momento de sua proposição, servindo como base para a identificação de possíveis deslocamentos entre o que foi projetado e o que efetivamente se textualiza nas práticas e resultados representados.

Quadro 16 - Objetivos do PPGP-UFJF

• Proporcionar os conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos padrões que são atribuídos ao gestor da educação pública.
• Propor um conjunto de temas de estudo e objetos de investigação empírica cujo móvel é a produção de conhecimento e a formação de profissionais para a reforma da educação pública brasileira.
• Construir pontes mais efetivas entre a produção científica e os padrões, processos e tecnologias de gestão.
• Pôr em contato especialidades e trajetórias acadêmicas com uma história de interação episódica, de pouca monta, e proporcionar condições eficazes de cooperação e construção de uma agenda comum.
• Renovar as referências e a cultura de gestão da educação pública, por meio da exposição sistemática à experiência internacional, bem como a publicação de material didático destinado a um público mais amplo.
• Formar profissionais para promover efeito multiplicador em escala regional e se associar às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública.
• Mobilizar a experiência do profissional.
• Mobilizar a construção de relações de cooperação profissional que sobrevivam à duração do curso.
• Mobilizar o uso extensivo de pesquisas e evidência empírica, o recurso metodológico aos estudos de caso e às práticas de estudo cooperativo para o tratamento de problemas concretos.

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir da “Caracterização do Programa” (APCN. 2009. P.1)

A partir desse quadro, procedeu-se à leitura do Relatório Geral do PPGP-UFJF (2020) com o intuito de rastrear indicadores, descritores e enunciados que expressassem práticas institucionais implementadas e efeitos observáveis da política formativa consoantes aos objetivos declarados. A expectativa inicial era de que o documento funcionasse para além de um mero instrumento de “prestação de contas” à CAPES, constituindo-se, antes, como um evento narrativo abrangente com dados claros e discursos avaliativos sobre suas ações e resultados alcançados¹⁰¹. No

¹⁰¹ Estudos como o de Oliveira, Stecanela e Bouffleuer (2023) apontam alguns elementos de renovação da Ficha de Avaliação da CAPES, para o exercício de 2017-2020, dentre eles, a

entanto, tal expectativa foi frustrada, visto que o relatório não acionava diretamente os objetivos do Programa nem fornecia evidências empíricas consistentes que possibilitassem sua verificação. Constatou-se, de tal forma, a ausência de enunciados ou dados de avaliação que sustentassem a identificação dessas informações.

Essa limitação metodológica que se instaurou não pode ser dissociada da natureza e das condições de produção desse *corpus* documental, tampouco de sua função institucional. Ao invés de operar como dispositivo “pedagógico” de avaliação crítica interna (Oliveira; Stecanela; Boufleuer, 2023, p. 3), o documento analisado pareceu cumprir um papel de legitimação externa, apresentando fragmentos de ação e resultados selecionados em conformidade com as lógicas de “visibilidade” requeridas pelo sistema nacional de avaliação da pós-graduação (Ball, 2005).

Tal cenário conduziu à necessidade de reorientação metodológica. A nova estratégia consistiu em combinar a análise de dois documentos distintos, mas complementares: o Relatório Geral anteriormente referido e a Ficha Avaliativa da CAPES (2022), documento externo que oficializa o processo de Avaliação Quadrienal da área da Educação, referente ao período de 2017 a 2021. Ambos os textos foram analisados com base em uma mesma matriz de interpretação composta por três eixos temáticos presentes na Ficha, a saber: Programa, Formação e Impacto na Sociedade.

Cabe destacar que, embora partilhem a mesma estrutura categorial (organizados por macrocampos avaliativos), os dois documentos expressam “modalidades discursivas” distintas (Fairclough, 2001, p. 88).

O Relatório Geral do Programa constitui um artefato discursivo de natureza institucional, inscrito no contexto da prática, que relata as ações realizadas, as estratégias desenvolvidas e os resultados alcançados pelo Programa (Bowe; Ball; Gold, 1992). Já a Ficha CAPES, por sua vez, integra o contexto de efeitos da política, pois produz uma leitura externa, avaliativa e legitimadora sobre as práticas descritas, segundo os critérios regulatórios do sistema nacional de pós-graduação. Dito de outra forma, a Ficha assume uma posição discursiva de autoridade regulatória, ancorada em práticas avaliativas legitimadas pelo campo científico e institucional. A partir dessa posição, é autorizado a atribuir valor, emitir juízos e indicar ajustes ao Programa e, ao fazê-lo, confere relevo aos efeitos produzidos, seja para legitimá-los, seja para

composição de uma perspectiva de avaliação mais global e que apresenta uma seção descritiva para a avaliação, momento no qual cada programa se apresenta

demandar sua reconfiguração. Em contrapartida, o Relatório ocupa a posição discursiva de autorrepresentação institucional, empenhada em construir uma narrativa de legitimidade e visibilidade conforme os critérios da agência reguladora.

O processo de análise do Relatório Geral seguiu uma lógica de leitura imanente, com o propósito de identificar enunciados que representem a prática institucional ou projetem efeitos discursivos da política formativa. Os excertos encontrados foram organizados segundo os três macrocampos referidos, compondo quadros analíticos que distinguem os fragmentos de acordo com sua inserção no contexto da prática ou no contexto dos efeitos.

Em paralelo, a análise da Ficha CAPES foi conduzida com base nos mesmos macrocampos, permitindo a construção de outro conjunto de quadros analíticos que evidencia os sentidos performativos, avaliativos e normativos atribuídos pela agência reguladora às ações do programa.

Por fim, procedeu-se à articulação entre os dois quadros para realizar uma leitura comparativa entre os efeitos discursivamente representados pelo próprio programa e aqueles reconhecidos, validados ou demandados pela instância avaliativa. Por meio dessa estratégia conclusiva, foi possível identificar convergências e dissonâncias nas formas de enunciar a prática formativa e seus resultados, evidenciando os modos como o programa constrói sua visibilidade institucional, se submete a lógicas de performatividade e busca legitimação no campo da pós-graduação profissional em educação.

7.4.1 O Relatório como discurso institucional: práticas, efeitos e modos de legitimação

Esta subseção apresenta a análise do Relatório Geral do Curso (PPGP/UFJF, 2020) conduzida a partir dos eixos temáticos do Programa, formação e impacto, que organizam os excertos conforme suas ênfases temáticas. Adota-se, nesta análise, uma abordagem centrada na materialidade textual e na literalidade dos enunciados, conforme Fairclough (2021), articulando-os ao contexto da prática do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e aos efeitos discursivamente representados.

7.4.1.1 Discursos relacionados ao “Programa”

Considerando o contexto da prática sistematizado no de Classificação dos Excertos (Apêndice A), pode-se verificar várias ações que deram materialidade e efetividade ao desenvolvimento do Programa. De tal forma, elegeu-se um conjunto de excertos representativos, organizando-os segundo categorias analíticas para exemplificar os modos pelos quais o PPGP-UFJF constrói, discursivamente, sua identidade institucional. Os excertos foram selecionados com base em sua relevância temática e recorrência argumentativa, compondo o quadro 17 apresentado na sequência.

Quadro 17 – Interpretação discursiva do macrocampo “Programa” no Relatório Geral do PPGP-UFJF (UFJF, 2020)

Excerto	Evidência Discursiva	Dimensão Discursiva	Estratégia de Legitimação
“Ao longo do quadriênio, o programa contou com 57 projetos de pesquisa conduzidos por seus professores.”	Quantificação de ações acadêmicas para demonstrar a capacidade da atuação docente.	• Textual: uso de dado numérico factual; • Discursiva: vinculação entre atuação docente e produção de conhecimento; • Sociopolítica: valor institucional da pesquisa (indicador de qualidade).	• Racionalização (comprovação empírica de desempenho)
“Durante o quadriênio a Comissão de Credenciamento do Corpo Docente Permanente e Colaborador abriu editais que visavam adequar o corpo docente às demandas de pesquisa do programa [...]”.	Adoção de mecanismos formais para alinhar perfis docentes aos objetivos do programa.	• Textual: enunciado normativo e processual; • Discursiva: conformação do corpo docente aos eixos programáticos; • Sociopolítica: aderência às exigências institucionais de qualificação e coerência.	• Autoridade (discursiva e institucional); • Racionalidade técnico-burocrática
“Mais recentemente, os levantamentos e análises produzidas, especialmente, por sua comissão de autoavaliação [...] devem possibilitar a apresentação, de maneira precisa, de cada aspecto do Programa que deve ser aperfeiçoado ou aprofundado.”	Reforço da autoavaliação como prática regulatória e de aprimoramento contínuo.	• Textual: linguagem projetiva e autorreflexiva; • Discursiva: narrativa de responsabilidade institucional; • Sociopolítica: adesão aos dispositivos avaliativos internos e externos.	• Legitimação por conformidade (<i>accountability</i>)
“Apesar dos objetivos de nosso Programa voltar-se para a Educação Básica, temos recebido uma significativa demanda de profissionais que atuam também no ensino superior [...]”	Reconhecimento da ampliação do público-alvo como elemento de adaptação institucional.	• Textual: concessão (“apesar de”) e ênfase na demanda externa; • Discursiva: abertura a novas interpretações da missão institucional; • Sociopolítica: responsividade e flexibilidade estratégica.	• Recontextualização adaptativa (flexibilização estratégica)
“A proposta de visibilidade do PPGP/CAEd/UFJF, de modo objetivo, é efetivada por seis ações efetivas [...] As dissertações desenvolvidas [...] são uma relevante forma de interseção entre a Universidade e o cotidiano das escolas e redes de ensino.”	Exposição explícita das ações institucionais voltadas à visibilidade e impacto.	• Textual: enumeração de ações concretas; • Discursiva: narrativa de eficácia e alcance institucional; • Sociopolítica: alinhamento a exigências de impacto e inserção social.	• Legitimação por desempenho e utilidade pública

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir do Relatório Geral do PPGP (UFJF, 2020)

As evidências discursivas sistematizadas no quadro 17, referentes ao macrocampo “Programa”, revelam a organização de um discurso institucional ancorado na busca por legitimidade acadêmica e institucional. Os excertos podem ser lidos como exemplos que sustentam e projetam a imagem do Programa frente aos dispositivos avaliativos da pós-graduação brasileira, mobilizando repertórios de ações que associam a eficácia institucional à capacidade de demonstrar resultados mensuráveis, estruturas organizacionais concretas, aderência e abertura às demandas sociais e acadêmicas.

No interior desse discurso tende a sobressair uma lógica de autorrepresentação técnico-burocrática, evidenciada pela presença de dados objetivos e pela recorrência de marcadores textuais de natureza informativa, normativa e justificadora. O excerto que menciona, por exemplo, a existência de “57 projetos de pesquisa conduzidos pelos docentes” é modelo de uma retórica de racionalidade técnica, na qual a produtividade acadêmica é textualizada como evidência de competência institucional. Ao fazer isso, o Programa constrói valor institucional à sua ação, ou seja, opera uma “tecnologia discursiva” (Fairclough, 2021). Essa estratégia compete para a expressão da performatividade do Programa cujas estratégias discursivas que promovem a visibilidade evidenciam o controle das práticas por meio de seus indicadores.

Do ponto de vista textual, os excertos revelam uma materialidade linguística organizada sob a forma descritiva que se espera, de fato, para esse gênero de texto. Há uma conformação realizada por meio do uso de expressões como “ações efetivas”, “adequar o corpo docente” e “planejamento estratégico” ilustram a mobilização do campo semântico técnico-administrativo, que atuam tanto para descrever as ações do Programa, mas, sobretudo, para naturalizá-las como práticas legítimas, necessárias e desejáveis dentro do campo da pós-graduação profissional.

A dimensão discursiva, por sua vez, é marcada por movimentos argumentativos que reiteram a capacidade do Programa de refletir sobre si mesmo, reconfigurar-se institucionalmente e operar segundo os parâmetros da autorregulação. A prática da autoavaliação, reiteradamente destacada, cumpre função central nessa estratégia, permitindo sustentação da imagem que deseja ser transmitida (um Programa atento à sua qualidade interna) e funciona como “interdiscurso” (Fairclough, 2001, p. 95) que legitima a conformidade às exigências da CAPES, assim como o alinhamento “inevitável” à lógica da *accountability* (Ball, 2010, p. 554). Quando se menciona a “Comissão de Credenciamento Docente”, por sua vez, ela é textualizada como espaço

de ajuste interno, indicando que as práticas institucionais estão submetidas a protocolos de qualificação e coerência com o Programa.

Na dimensão sociopolítica, os excertos evidenciam como o valor da pesquisa é ressignificado a partir de parâmetros de desempenho. A pesquisa, que tradicionalmente se configura como atividade formativa, é representada no relatório com grande valor institucional, mensurado em número de projetos de pesquisa, eventos e publicações. Essa valoração por meio de indicadores desloca a centralidade da formação acadêmica para a produção mensurável, em consonância com uma lógica de regulação simbólica que redefine os sentidos da excelência, a partir do produtivismo acadêmico. Nesse cenário, a qualidade institucional passa a ser mediada por sua capacidade de gerar resultados visíveis e alinhados às expectativas avaliativas. Cabe destacar, todavia, que este é o “calcanhar de Aquiles” dos programas de pós-graduação que merece atenção especial e aprofundamento investigativo que considere tanto a identidade da modalidade quanto o perfil do público-alvo. Ainda impera uma forte herança conformada ao longo da história da pós-graduação brasileira que exige produtividade docente e discente baseada nas taxas de publicações. Isso aos poucos vem sendo alterado, inclusive com a presença dos programas profissionais que tendem a apresentar outras formas de dar visibilidade à suas produções.

Outro aspecto sociopolítico relevante refere-se à textualização das práticas de controle institucional como tecnologias de controle. A criação de comissões, a organização de editais e a regulação do corpo docente segundo “eixos programáticos” apontam para a constituição de um regime de padronização interna que responde às lógicas externas. A própria avaliação da CAPES é uma lógica externa que constrange a organização e o funcionamento dos programas, mas não só ela. No caso do PPGP-UFJF, há a própria universidade e, sobremaneira, a Fundação CAEd. Essas práticas são narradas como ações planejadas e operacionais que delimitam um processo de racionalização das normativas no qual a autoridade é deslocada para formas procedimentais de legitimação, amparadas por dispositivos de monitoramento, avaliação e protocolos institucionais.

Por fim, a partir do exposto, pode-se verificar que as estratégias de legitimação presentes nos enunciados operam por diversas vias. Observa-se a lógica da racionalização empírica, da autoridade normativa, pela conformidade institucional, pela recontextualização adaptativa e pela afirmação da utilidade pública. A

racionalização empírica manifesta-se na ênfase quantitativa (“57 projetos de pesquisa” e outros excertos ao longo do documento), enquanto a autoridade normativa emerge na formalização de processos como o credenciamento docente. A conformidade institucional é expressa por meio da prática da autoavaliação, que demonstra a aderência do Programa aos critérios avaliativos externos. Já a recontextualização e adaptação aparecem na ampliação do seu público-alvo, indicando sua plasticidade frente às demandas do ensino superior. Por fim, a legitimação pela utilidade pública está presente nos trechos que destacam a visibilidade institucional e a articulação com redes escolares.

Em síntese, o discurso institucional do PPGP-UFJF, tal como evidenciado no Relatório Geral de 2020, constrói o programa como um sujeito estratégico que performa sua excelência acadêmica mediante a articulação entre eficácia técnica, adequação normativa e impacto social. Embora esta seja a expressão da própria lógica avaliativa do Sistema Nacional de Pós-graduação, é possível perceber como ela opera na racionalidade subjacente ao discurso. Ao mobilizar no Relatório Geral os valores da eficiência, da responsividade e da utilidade pública como critérios de valoração institucional, o PPGP-UFJF atualiza os dispositivos da “economia da educação” (performatividade e governamentalidade), deslocando a formação oferecida do campo da crítica e da emancipação para o campo da regulação e do controle analisados (Ball, 2010). Nesse contexto, a legitimação não é apenas um efeito do discurso presente no referido Relatório, ela é sua condição de existência, conforme assevera Ball (ibid. p. 41).

7.4.1.2 Discursos relacionados à “Formação”

A análise do eixo temático “Formação” no âmbito do Relatório Geral do PPGP-UFJF buscou compreender de que modo as práticas formativas são discursivamente construídas e legitimadas no interior do Programa, evidenciando seus vínculos com a política nacional de pós-graduação profissional, com as exigências da avaliação da CAPES e com os desafios concretos da gestão educacional no Brasil. Seguindo a mesma base analítica do discurso crítico que sustenta a pesquisa, os excertos para a presente análise foram selecionados a partir do quadro mais amplo (Apêndice A) seguindo os critérios de regularidade e da relevância.

A diversidade de temas contemplados inclui desde a composição e a atuação do corpo docente, a estrutura curricular, a metodologia de pesquisa, os instrumentos de orientação, o uso de tecnologias, a articulação teoria-prática, passando por dispositivos de autoavaliação. Essa abrangência permitiu delinear um panorama sobre as práticas formativas do PPGP-UFJF, revelando como estas são textualizadas de forma a sustentar a identidade institucional do Programa, projetar um *ethos* de inovação e compromisso com as redes públicas de ensino e legitimar sua aderência às finalidades da pós-graduação *stricto sensu* de caráter profissional.

A análise interpretativa presente no quadro 18 examina tais elementos à luz dos referenciais teóricos mencionados, problematizando as formas como o discurso da formação é mobilizado para responder a exigências externas e consolidar a posição do Programa no campo da Educação.

Quadro 18 – Interpretação discursiva do eixo temático “Formação” no Relatório Geral do PPGP-UFJF (UFJF, 2020)

Excerto	Evidência Discursiva	Dimensão Discursiva (Fairclough)	Estratégia de Legitimação
“A diversidade de formação do corpo docente [...] contribui fortemente para a abordagem interdisciplinar [...] nos processos de pesquisa que constituem as dissertações de cada mestrando” (p.15--16).	Enlace entre formação docente e interdisciplinaridade na orientação e produção dissertativa.	• Textual: enumeração de vínculos formativos; • Discursiva: valorização da pluralidade de saberes; • Sociopolítica: articulação entre diversidade e qualidade institucional.	• Legitimação por expertise e interdisciplinaridade.
“Contamos, como nos demais programas, com a orientação dos professores permanentes, colaboradores e visitante. Porém, [...] Núcleo de Orientação Institucional”. p.(9)	Explicitação da estrutura de apoio à orientação dissertativa e formativa.	• Textual: enumeração de agentes e funções; • Discursiva: institucionalização do suporte à pesquisa; • Sociopolítica: legitimação técnico-organizacional da formação.	• Racionalidade procedimental e autoridade institucionalizada.
“A publicação conjunta entre orientador/orientando se faz presente [...] comprometimento [...] com a política de formação de recursos humanos”. (p.30)	Construção da coautoria como evidência de compromisso docente com a formação.	• Textual: valorização da coautoria como prática reiterada; • Discursiva: narrativa de parceria e compromisso formativo; • Sociopolítica: aderência aos critérios de qualificação formativa e produção docente.	• Legitimação por desempenho colaborativo e compromisso acadêmico.
“A autoavaliação no PPGP está sendo desenvolvida [...] além de levantamentos na plataforma Lattes [...]”. (p.23)	Apresentação detalhada de mecanismos de autoavaliação formativa.	• Textual: enumeração de instrumentos; • Discursiva: reforço da autorregulação institucional; • Sociopolítica: conformidade com normativas e práticas avaliativas.	• <i>Accountability</i> institucional e legitimidade por transparência.
“As dissertações desenvolvidas [...] têm se aprofundado nas temáticas de gestão e avaliação educacional buscando sempre cotejar as discussões teóricas com o contexto profissional [...]”. (p.26)	Articulação entre a produção acadêmica e a prática profissional no campo da gestão.	• Textual: paralelismo entre teoria e prática; • Discursiva: valorização da aplicabilidade dos estudos; • Sociopolítica: reforço à utilidade pública da formação.	• Legitimação por relevância social e coerência epistêmica.

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir do Relatório Geral do PPGP-UFJF (2020)

Com base no quadro 18, acima apresentado, a análise das evidências discursivas presentes no Relatório Geral do PPGP-UFJF revela um arranjo textual e simbólico que opera na constituição de abordagem discursiva institucional centrada na qualidade, coerência e compromisso da formação ofertada pelo Programa. Conforme as evidências citadas, existe uma preocupação em vincular as práticas formativas a princípios que sustentam a legitimidade acadêmica e a vinculação com o campo da gestão educacional pública.

As evidências contidas nos enunciados mostram uma interdiscursividade estratégica que vincula qualidade institucional a princípios como interdisciplinaridade, sistematicidade e compromisso com a formação. Nesse sentido, é possível observar que a diversidade do corpo docente é mobilizada como argumento para sustentar a interdisciplinaridade nos processos de orientação e produção dissertativa, projetando a pluralidade de saberes como base epistemológica do Programa. Em mesma medida, a estrutura de orientação, ao incluir professores de diferentes categorias e o Núcleo de Orientação Institucional, reforça uma racionalidade organizacional que institui a formação como processo institucionalizado, técnico e, também, monitorado.

Outros enunciados intensificam a construção de um *ethos* formativo pautado na colaboração acadêmica e na responsividade avaliativa. A prática reiterada da coautoria entre orientadores e orientandos, por exemplo, é textualizada como expressão do compromisso docente com a qualificação discente, convertendo-se em indicador de qualidade da formação. Simultaneamente, os mecanismos de autoavaliação, internos e externos, são apresentados como dispositivos de autorregulação, corroborando com todo o contexto de prática do Programa, ao acionar sentidos do controle e melhoria contínua que alinha o programa às lógicas avaliativas vigentes.

Por fim, a articulação entre a produção dissertativa e o contexto profissional do campo educacional emerge como núcleo simbólico de valorização da formação oferecida. A ideia de “cotejamento” entre teoria e prática é reiterada como evidência de aplicabilidade, convertendo o produto acadêmico em instrumento de intervenção nas redes públicas de ensino, uma abordagem essencial à modalidade de formação pós-graduada profissional. É possível depreender que o conjunto de enunciados analisados, ao delinear um modelo formativo ancorado na excelência técnica e epistemológica, inscreve a formação como prática social regulada, responsiva e legitimada por sua utilidade pública.

Quanto à dimensão textual do discurso presente no Relatório, os excertos constroem sentidos por meio da articulação de três eixos discursivos centrais que representam a formação oferecida pelo PPGP-UFJF.

Em primeiro lugar, destaca-se o discurso da qualidade formativa, sustentado por enunciados que valorizam a diversidade de trajetórias acadêmicas do corpo docente e sua convergência para a interdisciplinaridade, como dito anteriormente. Essa pluralidade não é apresentada como uma simples característica estrutural, mas como um valor epistêmico que qualifica o processo de orientação e a própria produção dissertativa. A pluralidade de saberes funciona, assim, como um marcador de excelência formativa e como base legitimadora da singularidade do Programa.

O segundo eixo é constituído pelo discurso da racionalidade organizacional, o qual se evidencia na descrição das instâncias de orientação e dos processos avaliativos internos. A inclusão de múltiplos atores (docentes permanentes, colaboradores, visitantes) e a institucionalização do Núcleo de Orientação Institucional constroem uma imagem de acompanhamento formativo pautado por critérios técnicos e procedimentais. Da mesma forma, a ênfase na autoavaliação e no uso de instrumentos de monitoramento reforça uma racionalidade que privilegia o controle, a previsibilidade e a autorregulação. Trata-se, por essa via, de um discurso que conforma a atuação institucional às lógicas de *accountability* e de responsividade que perpassam o campo da pós-graduação *stricto sensu*, evidenciando a internalização de práticas de governança regulada.

Por último, o terceiro eixo discursivo diz respeito ao discurso do compromisso acadêmico, visível na ênfase dada à coautoria entre orientador e orientando e à articulação entre a produção dissertativa e os desafios concretos da gestão educacional. Esse discurso mobiliza a ideia de parceria intelectual e de engajamento com a formação discente, constituindo a pesquisa como espaço de aprendizagem mútua e de socialização científica, o que é potencializado com a presença do Núcleo de Orientação. Conforme a identidade de programas profissionais, o produto na forma de dissertação é representado como uma mediação entre o saber acadêmico e a realidade profissional do estudante, configurando-se como produto útil, situado e aplicável. Ao inserir a prática da coautoria e a utilidade social da produção, o discurso do compromisso reforça a imagem de um Programa que forma sujeitos críticos, engajados e produtivos.

É importante afirmar que esses três discursos não operam de forma isolada, mas se entrelaçam na construção de uma narrativa institucional de excelência formativa que apresenta o Programa como sendo um espaço, articulado e sensível às exigências contemporâneas da formação em nível de mestrado profissional. Trata-se, dessa forma, de uma narrativa que se sustenta pela codificação dos enunciados que acionam os sentidos de conformidade, regulação, desempenho e aplicabilidade, compondo um campo semântico próprio da performatividade que naturaliza determinadas práticas como evidências incontestáveis de qualidade.

Ao final, na dimensão sociopolítica do discurso, a diversidade de formação docente e a abordagem interdisciplinar tratadas anteriormente operam, aqui, como um mecanismo de distinção no interior do sistema de pós-graduação, reforçando a aderência do PPGP-UFJF às exigências de inovação e pluralidade epistêmica próprias dos modelos de formação profissional. Esse posicionamento estratégico tende a responder à lógica classificatória da avaliação da pós-graduação brasileira, na qual a originalidade e a articulação entre saberes constituem marcadores de qualidade.

Quando se aponta para a formalização da orientação por meio de um núcleo próprio (o Núcleo de Orientação) e para o investimento em práticas de autoavaliação, mais uma vez, o discurso se assenta nas práticas de governamentalidade (Ball, 2010), nas quais a autonomia institucional é reelaborada em função das métricas e exigências externas. Trata-se de uma racionalidade político-institucional em que o controle da formação só pode ocorrer por meio da internalização de dispositivos reguladores, a exemplo da autoavaliação, dos registros na Plataforma Lattes e da normatização das funções docentes e discentes. Nessa lógica, claramente, o gerenciamento da formação é o próprio objeto de mensuração contínuo, perfilado com a lógica da performatividade institucional.

Igualmente, a valorização da coautoria (orientador-orientando) e da articulação entre pesquisa e prática profissional projeta um modelo de formação pautado na utilidade e na aplicabilidade dos produtos dissertativos. O cerne performativo se faz presente nessa relação, conquanto ultrapasse o plano da produção material, incidindo na “fabricação” de sujeitos formados segundo disposições de responsividade, reflexividade e engajamento institucional (Ball, 2010, p. 44).

Dessa forma, o discurso do eixo temático “Formação” atua como uma tecnologia simbólica que conforma a subjetividade docente e discente às lógicas

externas de avaliação e impacto, produzindo uma identidade institucional orientada por exigências de produtividade, *accountability* e relevância social. A formação torna-se, assim, simultaneamente espaço de qualificação e de regulação, mediado por discursos que organizam o fazer acadêmico segundo critérios de legitimação externa e de desempenho visível.

7.4.1.3 Discursos relacionados ao “Impacto”

No que concerne ao eixo temático “Impacto”, a leitura atenta do Relatório Geral permitiu identificar um conjunto estruturado de enunciados que buscam representar os efeitos da formação *stricto sensu* no plano social, acadêmico, territorial e institucional, conforme apresenta o quadro 19. De uma forma ampla, trata-se de um *corpus* textual que atribui centralidade à figura do egresso como portador de externalidades¹⁰² formativas, projetando nele a materialidade do impacto institucional.

¹⁰² Embora o termo externalidade possa ser utilizado, com grande frequência, em estudos ligados ao campo da Economia, a partir do aporte analítico da performatividade apresentado por Ball (2005, p. 544), refere-se à “exteriorização do conhecimento”, o fazer-se visível por meio de publicações de informações e outras realizações de caráter promocional.

Quadro 19 - Análise interpretativa do Macrocampo “Impacto” no Relatório do PPGP-UFJF (2020)

Excerto	Evidência Discursiva	Dimensão Discursiva (Fairclough)	Estratégia de Legitimação
“Os estudos e pesquisas daí decorrentes contribuem, diretamente, para a renovação de práticas gestoras, avaliativas e pedagógicas, em cada região e micro-região [sic.]. A possibilidade de levantar dados, analisá-los e interpretá-los, individual e coletivamente, sobre uma dada realidade educacional e, na sequência, elaborar soluções viáveis para o aprimoramento de práticas, traz contribuições inestimáveis para o aprimoramento dos processos no interior das escolas e secretarias de Educação, nos diversos cantos do país”. (p.34)	Pesquisa aplicada e impacto territorial	• Textual: linguagem descritiva e valorativa; • Discursiva: articulação entre pesquisa empírica e mudança prática; • Sociopolítica: reconfiguração de práticas institucionais e regionais	• Autoridade racional baseada em evidências e benefícios sociais concretos
“Os trabalhos finais produzidos no PPGP constituem um importante repositório de problematização, diagnóstico e propostas de alternativas ou soluções, que estão à disposição dos estudos em Educação, das instituições e dos atores no campo de execução de políticas e de formação da Educação Pública”. (p. 36)	Repositório de soluções diagnósticas em educação	• Textual: enumeração objetiva de funções; • Discursiva: representação do PPGP como fonte legitimada de conhecimento; • Sociopolítica: inserção da produção na agenda pública de políticas educacionais	• Validação epistêmica e utilidade institucional como base de legitimidade
“O Programa, através de seus professores e o Núcleo de Orientação, coordena a publicação de livros da série Diálogos e Proposições para a divulgação dos Planos de Ação resultantes das dissertações dos discentes, reunindo trabalhos dos alunos de cada rede estadual de ensino”. (p. 29)	Publicação dos Planos de Ação	• Textual: tom informativo e propositivo; • Discursiva: vinculação da produção à esfera pública educacional; • Sociopolítica: disseminação da intervenção profissional qualificada	• Legitimação por visibilidade e circulação pública da produção técnica
“Alguns se destacam em termos de ocupação de posições de liderança como secretários municipais de educação, secretário estadual de educação, ministro da educação e representantes no poder legislativo – vereador e deputado estadual -, diretores de fundações”. (p. 31)	Posicionamento dos egressos em cargos de liderança	• Textual: exemplificação concreta e nominal; • Discursiva: construção da imagem de sucesso institucional; • Sociopolítica: representação do capital simbólico acumulado pelo PPGP	• Apelo à autoridade por consagração biográfica dos egressos
“A profunda e orgânica integração do PPGP com os sistemas públicos de Educação Básica, estaduais e municipais, é a base sobre a qual se constroem as transformações que geram os impactos de sua formação para esses mesmos sistemas e para cada discente, em particular”. (p. 35)	Integração com os sistemas públicos de ensino	• Textual: linguagem enfática e afirmativa; • Discursiva: institucionalização das relações com os sistemas de ensino; • Sociopolítica: ancoragem da legitimidade na parceria Estado-academia	• Legitimação por pertencimento institucional e articulação sistêmica

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir do Relatório Geral do PPGP-UFJF (2020)

A leitura interpretativa da coluna “Evidência Discursiva” do quadro analítico apresentado anteriormente revelou um conjunto articulado de enunciados que busca demonstrar a capilaridade, a relevância pública e a inserção territorial da política formativa desenvolvida pelo PPGP-UFJF. Observa-se, no *corpus*, uma estratégia reiterada de valorização das ações realizadas por discentes, egressos e docentes, com destaque para eventos, publicações, inserção em cargos de liderança, produção científica e vinculação com sistemas públicos de diferentes esferas e níveis. Vista por esse âmbito, a organização discursiva dos excertos constrói um horizonte de projeção institucional que associa a trajetória formativa dos mestrandos a transformações concretas no campo educacional. Localiza-se, assim, um encadeamento que sustenta a ideia de que a formação profissional oferecida pelo Programa projeta seus sujeitos (estudantes, egressos e docentes) como agentes de mudança e de inovação no sistema educacional.

Especial atenção é dada aos excertos referentes à participação em eventos acadêmicos, publicações técnico-científicas e séries organizadas pelo Programa, como os livros “Casos de Gestão” e “Diálogos e Proposições” que são mobilizados como indicadores de visibilidade e circulação do conhecimento produzido. Ao destacar ações como essas, o texto do Programa reforça a construção de um *ethos* institucional vinculado à disseminação qualificada dos produtos formativos. Na mesma via está a centralidade atribuída aos Planos de Ação e às dissertações como produtos com repercussão territorial e aplicabilidade prática; eles são acionados para sustentar uma lógica discursiva que associa impacto à utilidade social do saber produzido. A recorrente menção a livros, capítulos, artigos e participação em congressos, por sua vez, reforça a imagem de uma formação comprometida com a produção de conhecimento reconhecível e socializada no campo educacional.

Outros excertos enfatizam a atuação dos egressos em posições de liderança, sua inserção no ensino superior e a continuidade da formação acadêmica em programas de doutoramento, fato que tende a ampliar o escopo do impacto institucional para além do tempo de permanência no Programa. O discurso do impacto, nesse caso, é prolongado no tempo e no espaço, sugerindo que as conquistas dos egressos são apropriadas como expressão do êxito da formação oferecida. Portanto, a apropriação discursiva desse teor contribui para a construção de uma narrativa de sucesso em que o PPGP aparece como responsável direto por

essas trajetórias, por redes de transformação na Educação Básica e no Ensino Superior.

Por fim, não menos importante, estão os excertos que tratam da integração com os sistemas públicos de ensino, do fortalecimento de redes entre universidades e escolas e do reconhecimento institucional pela CAPES. Esses fragmentos delineiam um alinhamento institucional, ao se posicionar como um Programa que atua em “estreita” articulação com as políticas públicas de Educação Básica e com instituições internacionais. Dito de outra forma, o relatório constrói uma imagem de inserção estratégica do PPGP-UFJF em múltiplos níveis e esferas (UFJF, 2020). A discursividade desses trechos opera como um mecanismo de ancoragem institucional, demonstrando que o impacto do Programa transcende os limites internos da formação, estendendo-se às redes de pesquisa, às políticas educacionais e ao reconhecimento sistêmico dentro e fora do Programa. É, na verdade, uma textualização cuidadosamente construída para sustentar a legitimidade e a importância do Programa no cenário educacional nacional e internacional.

Concluída a análise dos discursos institucionais produzidos pelo próprio Programa, por meio do Relatório Geral do PPGP-UFJF (2020), passa-se agora à leitura crítica dos sentidos projetados externamente sobre os eixos temáticos “Programa”, “Formação” e “Impacto”, conforme textualizados na Ficha de Avaliação da CAPES (2022). Essa transição não rompe com a lógica de análise adotada; ao contrário, representa um deslocamento de foco passando do que o próprio Programa diz sobre si para o que a CAPES diz sobre ele.

7.4.2 Avaliação como dispositivo discursivo externo: o olhar da CAPES

A presente seção dá continuidade à análise documental interpretativa ao deslocar o foco da “autoimagem” institucional do PPGP-UFJF, tal como construída no Relatório Geral do Curso (UFJF, 2020), para os sentidos atribuídos externamente ao Programa pela instância avaliadora, por meio da Ficha da CAPES (CAPES, 2022). A análise incidiu sobre os mesmos eixos temáticos anteriormente adotados, preservando, assim, a estrutura analítica e os critérios de inteligibilidade que permitem manter a coerência interpretativa e a comparabilidade metodológica.

Trata-se, portanto, de examinar como a CAPES, enquanto órgão regulador e agente de consagração no campo da pós-graduação, textualiza seu olhar avaliativo e constrói, enunciativamente, os parâmetros de reconhecimento, qualidade e legitimidade. A Ficha, portanto, foi tratada como discurso institucional normativo, cujos efeitos extrapolam a simples apreciação técnica e incidem diretamente na constituição simbólica do PPGP-UFJF. A leitura crítica, ancorada na Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), buscou evidenciar como tais enunciados operam por meio de evidências discursivas, modos de articulação textual e estratégias de legitimação.

7.4.2.1 Discursos relacionados ao “Programa” na Ficha da CAPES

Nesse eixo temático as informações requeridas ao PPGP-UFJF foram de caráter descritivo visando avaliar a coerência entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos e estrutura curricular com os objetivos e a missão do Programa. Além da infraestrutura disponível, o perfil e a competência do corpo docente são examinados para garantir alinhamento com as necessidades do Programa. A análise inclui ainda o planejamento estratégico do Programa, considerando sua integração com o planejamento institucional e foco no desenvolvimento futuro, infraestrutura e qualidade formativa dos alunos. Por fim, avalia a eficácia dos seus processos de autoavaliação, com atenção à formação discente e à produção intelectual, elementos referentes à melhoria contínua e adaptação às exigências acadêmicas.

Estes itens avaliativos e sua análise sumariada encontram-se apresentados no quadro 20.

Quadro 20 – Análise interpretativa do eixo temático “Programa” na Ficha CAPES (2022)

Subcategoria	Avaliação da CAPES	Evidências Discursivas	Prática Representada	Efeitos Performativos
1.1. Articulação, aderência e atualização da estrutura do programa	BOM	Coerência parcial entre objetivos, área de concentração, linhas de pesquisa e estrutura curricular; nem todos os projetos de pesquisa estão alinhados aos objetivos; disciplinas majoritariamente atualizadas; infraestrutura adequada.	• modelo formativo coerente, mas com lacunas de integração temática entre projetos e áreas; • atualização parcial do currículo; • boa condição física e tecnológica de oferta.	• hibridismo entre inovação e reprodução institucional; • foco em visibilidade acadêmica mais que em transformação crítica. • ativação de léxico da modernização e do desempenho.
1.2. Perfil do corpo docente	BOM	Maioria dos docentes permanentes têm perfil aderente; há dependência de colaboradores; política de interação com a graduação insuficiente; poucos docentes com pós-doc; estabilidade elevada (82%).	• docentes qualificados, mas desiguais quanto à inserção e titulação; • política de integração com a graduação é limitada; • baixa internacionalização docente.	• racionalidade gerencial organiza a distribuição das funções docentes; • titulação e produtividade são recursos de legitimação performativa; • desequilíbrio estrutural é camuflado pela estabilidade do quadro.
1.3. Planejamento estratégico	REGULAR	Planejamento superficialmente articulado à IES; inexistência de política de inovação e impacto; metas genéricas; ausência de plano de atualização docente ou expansão da infraestrutura; ausência de fontes de dados claras.	• estratégias operacionais existem, mas sem sistematicidade, continuidade ou articulação institucional clara; • fragilidade de planejamento afeta sustentabilidade do programa.	• invisibilização da ausência de planejamento efetivo; • performatividade limitada pela escassez de direcionalidade estratégica; • discurso de melhoria não sustentado por ação estruturada.
1.4. Autoavaliação do programa	BOM (com fragilidades)	Políticas de autoavaliação declarada, mas não detalhadas; escuta discente e de egressos pouco estruturada; comunicação interna frágil; participação externa irregular.	• prática avaliativa reativa e fragmentada; • a autoavaliação está mais associada à responsividade externa do que à autorregulação reflexiva.	• predomínio de uma avaliação performativa, centrada em indicadores externos; • limitada produção de cultura avaliativa autônoma. • indícios de simulação de processos participativos.

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir da Ficha Avaliativa da CAPES (CAPES, 2022)

A leitura atenta do quadro acima permite observar alguns aspectos que merecem especial atenção quanto ao contexto da prática e dos efeitos do PPGP-UFJF ao longo do quadriênio em questão. A primeira delas refere-se à presença do desempenho institucional marcado por tensões entre uma aparente aderência do Programa aos critérios avaliativos da Agência e as fragilidades estruturais que apresenta. Embora o PPGP-UFJF alcance a menção “BOM” na maioria dos itens avaliados, essa categorização desvela inconsistências no âmbito da execução, tais como a ausência de alinhamento integral entre os projetos de pesquisa e disciplinas e os objetivos manifestados; ampla dependência de docentes colaboradores; falta de planejamento estratégico claro; e superficialidade das políticas de autoavaliação.

Embora a Ficha permita identificar que o PPGP-UFJF tenha articulado esforços para a implementação da política de formação de gestores, ela também deixa claro que a materialização dessa política é tensionada por um desalinhamento estrutural, sobretudo no que tange ao incipiente processo de autoavaliação e a baixa exigência de performatividade institucional relacionados à produção de pesquisa, dados de impacto, objetivos e aderência entre os elementos de sua organicidade.

Conforme enunciados presentes na Ficha, algumas limitações discursivas no Relatório Geral do PPGP-UFJF foram identificadas, contribuindo para um rebaixamento do conceito avaliativo. Um exemplo ilustrativo pode ser encontrado nos seguintes excertos:

Excerto 1 – “[...] o relatório apresenta o planejamento do Programa de maneira definida, embora o alinhamento [...] esteja apenas SUPERFICIALMENTE apresentado [...]” (CAPES, 2022, p. 3).

Excerto 2 – “[...] o programa foi considerado FRACO, uma vez que o relatório apresenta elementos de inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais e acadêmicos, sem identificar uma política” (CAPES, 2022, p. 3).

Excerto 3 – “[...] PPG foi considerado FRACO, de acordo com os critérios da Área, SENDO QUE, não há evidências que a origem/fonte dos dados é pertinentes [sic.]” (CAPES, 2022, p. 4).

Vê-se que a presença de informações imprecisas, com baixa materialidade empírica, ou mesmo sua ausência no Relatório Geral elaborado pelo PPGP-UFJF, evidencia lacunas relevantes nos processos de sistematização e registro institucional do Programa. Tais lacunas não apenas comprometem a densidade avaliativa a que

se presta o documento, mas também expressam a atuação de um regime de “visibilidade” performativa, no qual aspectos menos “avaliáveis” tendem a ser silenciados (Ball, 2012, p. 40). Esse silenciamento não decorre necessariamente de uma omissão intencional, mas pode resultar da ausência de práticas regulares de textualização sistemática das ações ou da falta de enunciados objetivos. Dito de outra forma, a falta de materialidade discursiva documentada no relatório do PPGP pode ter ocorrido por falta de clareza na redação ou mesmo pela falta de monitoramento e registros das práticas.

Esse evento, embora corrobore para o rebaixamento do conceito nos itens avaliados, tende a estar presente em discursos textualizados. Talvez sejam, numa perspectiva balliana, “[...] escolhas [...] derivadas das prioridades, dos limites e dos climas preparados pelo ambiente das políticas” (Ball, 2010, p. 44).

Em contrapartida, os enunciados constantes nos extratos avaliativos da Ficha da CAPES reproduzem, com nitidez, as características do gênero institucional ao qual pertencem, evidenciando modos de discurso híbridos compostos pelas lógicas científica, gerencial e performativa. Essa hibridização discursiva opera como mecanismo de conformação da função de avaliar e monitorar, própria da referida agência, e, ainda que o documento seja elaborado por pares, articula diferentes racionalidades para sustentar a legitimidade e o papel que a Ficha desempenha enquanto dispositivo de regulação externa.

7.4.2.2 Discursos relacionados à “Formação”

O eixo temático “Formação” detalha os aspectos fundamentais que medem a eficácia dos programas de pós-graduação em desenvolver competências relevantes e em gerar impacto por meio de seus discentes e docentes. O critério 2.1 foca na qualidade e pertinência das teses e dissertações, exigindo que esses trabalhos reflitam claramente os objetivos das áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa. A qualidade da produção intelectual dos alunos e dos ex-alunos é analisada em 2.2, considerando sua contribuição ao campo acadêmico e profissional. O item 2.3 investiga o sucesso dos egressos, avaliando como a formação recebida os preparou para suas carreiras e impacto no mercado ou academia. No critério 2.4, é avaliada a qualidade das pesquisas realizadas e dos *outputs* intelectuais produzidos pelo corpo

docente, que são indicadores cruciais da liderança acadêmica e da capacidade de inovação do programa. Por fim, o item 2.5 examina a competência e o engajamento dos professores nas atividades educativas, crucial para a manutenção de altos padrões de ensino e aprendizagem. Esses itens e suas respectivas análises podem ser encontrados no quadro 21 apresentado na sequência.

Quadro 21 – Síntese da análise do item “Formação” (Quadrienal 2017- 2021)

Subcategoria	Avaliação da CAPES	Evidências Discursivas	Prática Representada	Efeitos performativos
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa.	BOM	Adequação temática entre dissertações e linhas/projetos; baixa taxa de publicações derivadas dos trabalhos	forte vinculação temática entre pesquisas e áreas do programa, mas baixa conversão das dissertações em produtos científicos qualificados.	- ênfase na aderência formal entre pesquisa e linha, em detrimento da qualificação dos resultados; - visibilidade restrita à estrutura e não aos produtos.
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	REGULAR (reconsiderado)	Baixa porcentagem de discentes-autores e egressos-autores; publicações Qualis com percentuais baixos	- baixo engajamento de discentes e egressos com a produção intelectual; - fragilidade na cultura de publicação e difusão científica.	- regulação pela produtividade; - tensionamento entre exigência de impacto e baixa mobilização discente para publicação.
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	MUITO BOM	Egressos são exemplos de impactos acadêmicos e sociais relevantes; ampla atuação profissional e acadêmica dos egressos listados	articulação efetiva entre formação recebida e inserção profissional/intelectual dos egressos, com impactos reconhecidos.	- produção de evidências performativas de impacto e aderência ao perfil do programa; - legitimação da formação pelo êxito dos egressos.
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	FRACO	Média ponderada baixa das produções docentes; baixa taxa de publicações de alto impacto ou técnico-tecnológicas.	- produção docente concentrada e insuficiente (baixo impacto qualificado); - carência de inovação técnica no contexto da pós-graduação profissional.	- performatividade limitada pela fraca produtividade docente; - risco de deslegitimação institucional diante dos indicadores avaliativos.
2.5. Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	REGULAR (mantido)	Participação discente em projetos boa; inovação boa; envolvimento docente nas atividades do programa com índices baixos em coautoria e orientação/docência.	- desigualdade na participação docente nas ações formativas; - práticas inovadoras pontuais e ausência de sistematização na orientação e na docência.	- legitimação fragilizada pela distribuição desigual do envolvimento docente; - inovação aparece como correção pontual no discurso, mas não altera o quadro geral.

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir da Ficha Avaliativa da CAPES (CAPES, 2022)

O quadro 21 teceu algumas análises interpretativas a partir do eixo temático “Formação”. No que concerne à qualidade, adequação e aderência das dissertações às áreas de concentração e linhas de pesquisa, observou-se um alinhamento temático adequado entre os trabalhos desenvolvidos e os projetos institucionais do Programa, denotando um processo de orientação e acompanhamento coerente com a proposta pedagógica e com a identidade acadêmica da pós-graduação.

A produção intelectual dos discentes e dos egressos, apesar de reavaliada como regular, evidenciou que o Programa mobiliza algumas estratégias para inserir seus estudantes no campo da pesquisa e da divulgação científica, sinalizando uma trajetória de incentivo à autoria e à participação em circuitos de produção acadêmica.

Especial destaque pode ser conferido ao tópico que afere o destino, a atuação e a avaliação dos egressos, no qual o PPGP foi avaliado com conceito “muito bom”. Os dados apresentados demonstraram que os egressos vêm assumindo posições de destaque na administração pública, na sociedade civil e em atividades acadêmicas, revelando impactos positivos associados à formação recebida e à aderência entre o perfil do curso e as demandas do campo profissional, acionando diretamente a missão do Programa.

No que se refere às atividades de formação conduzidas pelo corpo docente, identificaram-se iniciativas voltadas à articulação entre pesquisa e prática, especialmente por meio da participação discente em projetos. Além disso, há o reconhecimento da adoção de estratégias inovadoras no processo formativo, o que reforça o compromisso do Programa com suas práticas pedagógicas.

De forma geral, o conjunto desses itens atestar que o PPGP-UFJF vem estruturando ações concretas de formação acadêmica e profissional, alinhadas aos seus objetivos institucionais e às exigências da modalidade *stricto sensu*, demonstra o compromisso com a qualificação dos sujeitos formados e com os impactos que produzem nos espaços em que atuam. Todavia, algumas limitações podem ser identificadas explicitamente na Ficha.

Apesar da adequação temática entre dissertações e linhas de pesquisa, há baixa conversão desses trabalhos em publicações qualificadas. De tal forma, a produção intelectual de discentes, egressos e docentes é considerada regular, com baixos índices de autoria e coautoria de publicações em periódicos qualificados. Outro aspecto relevante trata-se do envolvimento do corpo docente nas atividades de

formação, que se mostra desigual e com participação reduzida em orientações e atividades acadêmicas regulares.

A análise interpretativa deste eixo temático (Formação) evidenciou alguns sentidos construídos em torno da experiência formativa do PPGP-UFJF. No que se refere, por exemplo, à vinculação temática consistente entre as pesquisas desenvolvidas pelos discentes e as áreas estruturantes do Programa, a análise enceta a existência de diretrizes orientadoras consistentes que se alinham aos seus objetivos.

Essa coerência interna, embora seja frágil na organização do Programa, sustenta a legitimidade do projeto pedagógico, reforçando a identidade do PPGP-UFJF enquanto Programa comprometido com a especificidade de sua proposta formativa. Contudo, os enunciados também indicam que essa aderência orgânica não tem se traduzido em expressiva conversão dos trabalhos acadêmicos em produtos científicos qualificados aplicados no campo de atuação, restringindo, portanto, a visibilidade da formação à dimensão estrutural do currículo, em detrimento de seus resultados públicos e mensuráveis que possam reforçar a aplicabilidade do conhecimento. Esse é um aspecto que merece especial atenção e aprofundamento investigativo, tendo em vista que se refere explicitamente à eficácia dos programas de pós-graduação profissional, mas não será aqui desenvolvido dado ao escopo deste trabalho.

A baixa mobilização para publicação e difusão científica, por sua vez, evidencia fragilidades na consolidação de uma cultura de autoria acadêmica. Esse cenário tensiona o Programa diante das exigências de produtividade e impacto, características do regime de performatividade vigente nos sistemas de avaliação da pós-graduação. Nesse contexto, a regulação por indicadores impõe desafios à formação, que passa a ser demandada não apenas por sua coerência formativa, mas também por sua capacidade de projetar evidências de excelência intelectual. Este é um nó ainda bastante emaranhado para a área de Educação, em especial, e que ganha corpo a cada Seminário Meio Termo¹⁰³ e revalidação da Ficha de Avaliação¹⁰⁴, devido ao fato

¹⁰³ O Seminário Meio Termo é uma etapa preparatória para a avaliação quadrienal, que ocorre no meio do ciclo avaliativo da Avaliação Quadrienal (a cada dois anos) com a participação de coordenadores de programas de pós-graduação.

¹⁰⁴ A Ficha de Avaliação da Pós-Graduação é o instrumento oficial que orienta a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com base em critérios definidos por área de avaliação.

de os critérios e pesos atribuídos à produção bibliográfica e técnica¹⁰⁵ não refletirem plenamente as especificidades formativas e os modos próprios de produção de conhecimento nos programas profissionais da área, frequentemente mais voltados à intervenção contextualizada do que à publicação em circuitos tradicionais de prestígio.

No que tange à articulação entre a formação ofertada e a inserção profissional dos titulados, os quais ocupam postos de relevância na administração pública e em espaços acadêmicos, os resultados indicaram que o objetivo formativo do Programa está sendo atingido. Em outras palavras, o PPGP-UFJF tem conseguido capacitar gestores educacionais aptos a intervir em seus contextos de atuação, produzindo efeitos acadêmicos e sociais. Cabe lembrar que essa interpretação se fez à luz dos enunciados da Ficha de Avaliação da CAPES que, por seu turno, se debruçou sobre as informações oferecidas pelo Programa, mais especificamente neste excerto:

O Programa indicou 47 egressos. Nesse indicador, o Programa foi considerado MUITO BOM de acordo com os critérios da Área, pois os egressos avaliados possuem atuação, a inserção no mercado de trabalho, a assunção de postos de liderança e a continuidade de estudos associadas a QUASE A TOTALIDADE do número mínimo dos egressos que deveriam ser destacados, estão de acordo com a formação oferecida pelo PPG e foi observada a quantidade mínima de titulados especificada pela Área, com impactos acadêmicos e sociais (CAPES, 2022, p. 7)

Do ponto de vista performativo, o êxito descrito acima confere legitimidade institucional ao modelo formativo do Programa, convertendo a trajetória dos egressos em evidência discursiva de impacto e aderência ao seu perfil.

No tocante à produção docente, a prática revelada pelos dados avaliativos demonstra concentração produtiva e baixo impacto qualificado, além da carência de produtos técnico-tecnológicos compatíveis com a natureza profissional da formação. Tal panorama compromete a performatividade do Programa, ao sinalizar uma produtividade aquém das expectativas institucionais, o que pode acarretar riscos de deslegitimação simbólica diante dos dispositivos de avaliação.

Por fim, as assimetrias na distribuição das responsabilidades pedagógicas e a ausência de sistematização das práticas de orientação e docência foram enunciadas,

apontando para a distribuição desigual do envolvimento docente. Esse fato fragiliza o processo de legitimação do Programa, pois compromete a densidade colaborativa do trabalho formativo, essencial à pós-graduação *stricto sensu*. Nesse ínterim, embora também tenha sido reconhecido o uso de estratégias inovadoras no processo formativo, o excerto abaixo assevera uma padronização no modelo metodológico, empobrecendo a produção final.

[...] a inovação não é citada quando se refere ao processo de formação, além disso, o fato de todos os estudantes serem obrigados a utilizarem a mesma metodologia de pesquisa, estudo de caso, é uma entrave para a inovação, pois esta se constitui na possibilidade de pensar e agir de forma diferente (UFJF, 2022, p. 8).

Evidencia-se um quesito avaliado com “insuficiente”, elevando a uma percepção geral de fragilidade da escolha metodológica do programa.

Em síntese, a formação ofertada pelo PPGP-UFJF expressa uma ambivalência. Conquanto envide esforços institucionais que buscam firmar a coerência temática e seu impacto social representado, sobretudo, por meio destino dos egressos, também exprime tensões performativas decorrentes da exigência de produtividade, inovação e regularidade operativa institucional, cujo alcance ainda se mostra desigual entre os sujeitos e as dimensões avaliadas.

7.4.2.3 Discursos relacionados ao “Impacto”

O eixo temático “Impacto” enfatiza uma compreensão ampliada do valor e do desempenho dos programas de pós-graduação, incorporando dimensões que transcendem os resultados acadêmicos tradicionais. A avaliação contempla o impacto e o caráter inovador da produção intelectual, voltados à capacidade de gerar conhecimento aplicado e transformador; os impactos econômicos, sociais e culturais que buscam evidenciar os benefícios concretos produzidos para a sociedade; e a internacionalização, inserção territorial e visibilidade institucional, fundamentais para o fortalecimento do reconhecimento e da relevância do Programa no âmbito local, regional, nacional e internacional. Esses critérios destacam a importância de programas que contribuem efetivamente para o desenvolvimento social, científico e cultural do país. A análise mais detida desses aspectos encontra-se registrada no quadro 22.

Quadro 22 – Análise interpretativa do eixo temático “Impacto” na Ficha CAPES (2022)

Subcategoria	Avaliação da CAPES	Evidências Discursivas	Prática Representada	Efeitos Performativos
3.1 Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	FRACO	Produção intelectual promove impacto parcial (2 dos 4 tópicos avaliativos); baixa justificativa dos produtos destacados; ausência de participação docente em instâncias acadêmicas; uso de EaD e princípios freirianos sem evidência de inovação.	• produção intelectual com baixa densidade inovadora; • dificuldade de demonstrar impactos sociais concretos; • reduzida inserção docente em espaços acadêmicos externos.	• fragilidade na legitimação institucional por ausência de evidências de inovação; • descompasso entre a natureza profissional do programa e os critérios avaliativos centrados em impacto demonstrável.
3.2 Impacto econômico, social e cultural do programa.	BOM	Atuação dos egressos com articulação em esferas de gestão educacional; desenvolvimento regular de atividades colaborativas e projetos com outros programas; impacto significativo em apenas uma dimensão (econômica, social ou cultural).	• integração institucional com redes de cooperação e atuação profissional dos egressos como vetores de impacto; • práticas colaborativas existentes (pouco intensas).	• performatividade construída por meio da atuação dos egressos e parcerias institucionais; • reconhecimento localizado como estratégia de visibilidade institucional.
3.3 Internacionalização e inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	REGULAR	Foco não declarado entre internacionalização e inserção; ações de internacionalização concentradas em pesquisa; metas e formas de acompanhamento não definidas; site apresenta informações relevantes, mas sem versão em outro idioma e com lacunas de transparência.	• internacionalização pontual e não sistematizada; • ausência de estratégia clara para inserção local e regional; • comunicação institucional parcialmente estruturada.	• regulação da imagem pública do programa por critérios de transparência e internacionalização; • visibilidade comprometida por lacunas na definição estratégica e comunicacional.

Fonte: elaborado pela autora (2025) a partir da Ficha Avaliativa da CAPES (CAPES, 2022)

As evidências discursivas presentes na Ficha (CAPES, 2022) possibilitam a compreensão da presença de uma construção textual orientada por parâmetros descritivos e valorativos que organizam o olhar avaliativo da CAPES sobre o PPGP-UFJF em três frentes distintas: produção intelectual inovadora, efeitos socioeconômicos e culturais e inserção/visibilidade institucional. Elas se configuram como “pistas” enunciativas da mobilização dos esforços do Programa para mostrar o cumprimento dos objetivos institucionais, especificamente no eixo temático “Impacto”.

No que concerne ao campo da produção intelectual, ainda que os efeitos de transformação social e acadêmica sejam considerados parciais, o Programa buscou alinhar sua produção aos objetivos formativos e à missão institucional, deixando perceber “que há evidências” em pelo menos dois dos indicadores avaliados. Registrou-se “[...] avanço da presença da educação no contexto da pesquisa científica no Brasil e no mundo; e [...] caráter estratégico para a formação e qualificação dos profissionais” (CAPES, 2022, p. 9).

Todavia, quanto ao caráter inovador da produção intelectual, as evidências discursivas se apoiam na identificação de lacunas e limitações, visto que apenas parte dos critérios esperados foi atendida, sinalizando a insuficiência de suas ações. A referência à ausência de justificativas consistentes para os produtos destacados, bem como a escassa participação docente em instâncias acadêmicas compõem um olhar crítico da CAPES que se ancora em déficits descritivos.

Nessa mesma linha, o uso de EaD relatado pelo PPGP-UFJF não é considerado “[...] elemento de inovação, uma vez que já está massificado em praticamente todas as universidades Brasileiras” (CAPES, 2022, p. 9). Assim como os princípios freirianos explicitados, aparecem desprovidos de contextualização ou exemplificação que comprove seu caráter inovador. Segundo os argumentos registrados, “o exemplo de temas geradores utiliza-se de ferramenta teórica freiriana de forma apressada não ficando evidente o caráter interdisciplinar postulado [...]” (idem).

No item que aborda o impacto econômico, social e cultural, a Ficha apresenta um tom mais afirmativo, considerando as evidências discursivas que destacam a atuação de egressos em esferas de gestão educacional e a existência de atividades colaborativas com outros programas. Embora o texto indique que o impacto tenha sido significativo em apenas uma das dimensões avaliadas, foi conferido o conceito “bom”, implicado na valorização de aspectos como a “articulação dos egressos com

diferentes esferas de gestão das políticas educacionais” (CAPES, 2022, p. 10). Por esse mesmo âmbito, o impacto das atividades colaborativas desenvolvidas realizadas junto a outras instituições foi avaliado como “regular”, sugerindo estabilidade, mas não necessariamente explicita sua regularidade.

No item que se dedica à internacionalização, inserção e visibilidade institucional, as evidências discursivas assumem um caráter descritivo mais crítico. A ausência de um foco declarado de internacionalização é apontada como um fator de indefinição estratégica, “pois embora apresente vários exemplos de internacionalização não define metas nem forma de acompanhamento dessas políticas” (CAPES, 2022, p. 11). Além disso, a comunicação institucional, apesar de conter informações relevantes, apresenta lacunas significativas, como a ausência de versão multilíngue do site e falhas em critérios de transparência.

Em conjunto, as evidências discursivas mobilizadas pela CAPES para avaliar o “Impacto” do PPGP-UFJF constroem um quadro de avaliação que oscila entre reconhecimento localizado e apontamento de limitações do Programa. Os excertos selecionados estruturam-se predominantemente por meio de descrições objetivas, formulações moderadamente valorativas e enumerações de elementos considerados insuficientes ou pouco desenvolvidos. Essa configuração textual fornece uma base argumentativa para as notas/conceitos atribuídos e revela o tipo de informação que sustenta os critérios de julgamento aplicados pela agência (o que não era nenhuma novidade). De modo geral, os dados evidenciam que, a despeito de o PPGP-UFJF desenvolver ações relevantes, estas se apresentam de forma pontual, carentes de sistematização e planejamento estratégico que possibilitem alcançar o nível de valoração considerado adequado pelos critérios da agência avaliadora.

A partir desses elementos discursivos, é possível evidenciar que o olhar avaliativo da CAPES sobre o impacto promovido pelo PPGP-UFJF, apresenta com clareza os dispositivos performativos que regulam a legitimidade dos programas profissionais de pós-graduação, especialmente quando analisados a partir da natureza aplicada que os define.

Esse descompasso entre a natureza do Programa, voltado à formação de gestores educacionais e à intervenção em contextos profissionais, e os critérios avaliativos baseados em impacto demonstrável, tensiona as fronteiras entre reconhecimento institucional e operacionalização discursiva da qualidade. A

performatividade, nesse contexto, não opera apenas pela produção em si, mas pela capacidade de provar que se produziu.

Como aponta Ball (2010), sujeitos e instituições passam a ser medidos não apenas pelo que fazem, mas pela forma como narram e evidenciam o que fazem. Assim, mesmo as práticas coerentes com a missão formativa do Programa podem ser desvalorizadas, se não forem textualizadas em formatos compatíveis com os dispositivos avaliativos, o que compromete a possibilidade de reconhecimento institucional sustentado. Vive-se sob uma demanda típica dos regimes de performatividade que priorizam resultados auditáveis (Ball, 2010).

Ainda assim, a Ficha reconhece parcialmente a atuação dos egressos e as parcerias institucionais como formas legítimas de impacto, ainda que de alcance restrito. Essa articulação confere ao discurso avaliativo uma dupla lógica performativa. De um lado, deslegitima-se a produção intelectual por falta de evidência inovadora; de outro, reconhece-se a inserção dos egressos como vetor de impacto social e institucional, ainda que localizado. Isso implica considerar um viés da performatividade assentada na “exteriorização do conhecimento” (Ball, 2012, p. 37). Pode-se dizer que essa operação discursiva desloca o foco da excelência acadêmica para a utilidade demonstrável da formação, convertendo sujeitos formados em índices de visibilidade institucional.

Por fim, a crítica à ausência de um foco claro, à indefinição de metas e à insuficiência comunicacional do site sinaliza a importância crescente de uma curadoria da própria imagem institucional, primando pela transparência, planejamento estratégico e presença pública. Pelo olhar avaliativo da CAPES sobre o PPGP-UFJF, fica claro que, quando a visibilidade é comprometida, o próprio Programa é, simbólica e performativamente, reposicionado em uma hierarquia de valor que penaliza sua falta de aderência aos modelos discursivos hegemônicos de excelência, bem como sua inadequação potencial ao projeto motriz da pós-graduação profissional.

Em síntese, o olhar da CAPES sobre o impacto do PPGP-UFJF opera como um dispositivo discursivo de regulação performativa, que reconfigura os critérios de validade institucional com base na visibilidade, na inovação comprovada e na capacidade de demonstrar impactos sociais, acadêmicos e comunicacionais. A avaliação não se limita a verificar ações, mas exige que estas estejam estrategicamente articuladas, documentadas e projetadas em formatos discursivos compatíveis com os mecanismos de aferição externos. Trata-se, portanto, de um

processo em que a performatividade não apenas mede o desempenho, mas conforma a própria identidade do Programa em relação a um campo regulado por narrativas de impacto, inovação e visibilidade estratégica.

7.4.3 Síntese interpretativa do contexto de prática e dos efeitos discursivos

Considerando as interpretações desenvolvidas nesta seção, relativas ao contexto da prática e aos efeitos projetados pela política formativa do PPGP-UFJF, bem como aos modos discursivos por meio dos quais tais dimensões são produzidas nos documentos institucionais e avaliativos, torna-se possível evidenciar a complexidade que estrutura o campo da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente no que concerne aos programas profissionais.

Ao observar os discursos mobilizados pelo PPGP-UFJF em seu Relatório Geral e os juízos proferidos pela CAPES em sua Ficha de Avaliação, torna-se visível um jogo de produção de sentidos no qual estão em disputa tanto a identidade do Programa quanto a sua legitimidade formativa.

No âmbito do Relatório, observa-se a tentativa de construção de uma autoimagem institucional ancorada na responsabilidade pública, na articulação entre teoria e prática e na aderência a processos de planejamento, avaliação e cooperação com redes educacionais. Essa “autoavaliação” discursiva visou apresentar o Programa como espaço de formação em serviço, comprometido com a gestão pública e com os desafios concretos da Educação Básica. Os enunciados documentais organizaram-se, portanto, como práticas simbólicas que performam a existência, a eficácia e a responsividade do programa, mesmo quando ainda em fase de implementação.

Já na Ficha da CAPES, a lógica da avaliação externa se impõe como um filtro discursivo e normativo, reposicionando o Programa a partir de sua aderência (ou ausência dela) aos critérios estabelecidos por um modelo de excelência. De tal forma, os eixos temáticos “Programa”, “Formação” e “Impacto” foram textualizados sob uma racionalidade técnica que exige evidências de sistematicidade, inovação, visibilidade e produtividade. A performatividade se materializou justamente quando essa racionalidade se faz imperativa nos parâmetros de avaliação e nos próprios efeitos simbólicos da valoração atribuída. A pontuação do Programa traduz a sua posição

hierárquica no sistema e incide sobre suas possibilidades futuras de permanência e desenvolvimento.

Assim, o discurso do contexto da prática representado pelo Relatório do PPGP-UFJF refere-se às ações, estratégias e iniciativas realizadas ou declaradas pelo próprio Programa, tal como ele se representa discursivamente. Os efeitos performativos identificados na Ficha da CAPES dizem respeito às consequências simbólicas e institucionais derivadas da avaliação externa, ou seja, os sentidos de reconhecimento, valorização, desqualificação ou reposicionamento hierárquico no campo da pós-graduação.

O entrelaçamento entre ambos os contextos revelou que, ao documentar ou atestar resultados para fins de interpretação externa “inevitáveis”, os discursos textualizados deixam de ser apenas narrativas administrativas e se transformam em instrumentos de política educacional. Em outras palavras, esses documentos são performativos em si: ao mesmo tempo em que dizem o que foi feito, também fazem algo com quem os lê e com quem os (re)escreve; produzem sentidos, regulam práticas, posicionam sujeitos e instituições dentro de uma determinada ordem do discurso (Fairclough, 2001), sendo eles próprios efeitos e instrumentos de performatividade institucional (Ball, 2010).

A política de formação de gestores, nesse arranjo, constitui suas práticas realizadas, discursivamente representadas, julgadas e hierarquizadas. Em última instância, aquilo que se torna visível, legível e aderente aos modelos avaliativos passa a se consubstanciar como critério de existência legítima da política educacional no interior do sistema de pós-graduação.

Não se pode deixar de pontuar que, no decurso da presente análise, uma assimetria se apresentou nos modos de enunciação da formação de gestores educacionais enquanto eixo estruturante da proposta do Programa. Nos documentos institucionais, especialmente nos que compõem o contexto do texto, a formação de gestores emerge como centralidade normativa, discursivamente investida de valores como aplicabilidade, aderência ao campo profissional e responsabilidade pública. Já no contexto da prática, essa centralidade se esmaece, diluindo-se em enunciados mais generalistas sobre desafios educacionais, reformas do ensino, atuação em redes, produção acadêmica, aplicabilidade do conhecimento e parcerias institucionais. No contexto dos efeitos, especificamente no olhar externo da CAPES, o sujeito gestor praticamente desaparece enquanto categoria analítica ou política. A

avaliação desloca o foco para narrativas e métricas de desempenho, visibilidade institucional e impacto mensurável, produzindo um certo rebaixamento simbólico da finalidade formativa que justifica a existência de programas profissionais como o PPGP-UFJF.

7.5 CONCLUSÕES PARCIAIS SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS DO PPGP-UFJF

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender o PPGP-UFJF como uma política educacional forjada na interseção de racionalidades institucionais, dispositivos normativos e interesses de diferentes ordens: acadêmicos, políticos, gerenciais e formativos. Longe de constituir um artefato neutro ou linear, o Programa se configura como expressão de um processo de formulação e institucionalização marcado por arranjos contingentes e estratégias de legitimação.

Por meio da articulação entre os contextos de influência, de produção de texto, de prática e seus efeitos, foi possível evidenciar como a política de formação de gestores para a educação pública, inscrita no PPGP, é discursivamente produzida e institucionalmente regulada. Ao empregar a abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), a investigação buscou desvelar os modos como o Programa é concebido, textualizado e interpretado, bem como os efeitos que tais construções produzem na conformação da política de formação de gestores da educação pública.

No contexto de influência, observou-se que a gênese do PPGP-UFJF está associada a uma articulação específica entre estruturas institucionais consolidadas em que se inscrevem a Fundação CAEd, a Faculdade de Educação e a própria UFJF, além de políticas públicas de inovação e indução promovidas por agências de fomento. Foram os liames desse arranjo institucional que conferiram ao Programa uma posição estratégica no cenário da pós-graduação profissional, ao mesmo tempo em que delimitaram sua identidade e os sentidos atribuídos à sua missão. Nesse sentido, considera-se que a presença de atores influentes, redes interinstitucionais e marcos normativos externos revelam um processo de formulação marcado pela racionalidade técnica, pela responsividade às demandas de qualificação da gestão educacional e pela busca de legitimidade perante os órgãos reguladores.

O contexto de produção textual do referido Programa, analisado por meio dos documentos institucionais fundantes (APCN e Regimento Interno), evidenciou uma organização discursiva voltada à afirmação de sua identidade como programa profissional, fundamentada na interdisciplinaridade, na articulação entre teoria e prática e no compromisso com a formação de gestores públicos. Isso pode ser reiterado pela sistemática das textualizações da proposta curricular, da estrutura acadêmico-administrativa e dos fundamentos pedagógicos que mobilizam campos semânticos próprios da lógica gerencialista, como, por exemplo, inovação, aplicabilidade e transformação institucional. Portanto, são elementos que funcionam como estratégias de legitimação simbólica, ao descreverem a política formativa enquanto a constroem discursivamente em termos de finalidade pública, relevância social e alinhamento com os desafios da gestão educacional.

Na dimensão da formação e da prática pedagógica desenvolvida pelo PPGP-UFJF, as análises revelaram uma modelagem formativa pautada em três núcleos principais: a) competências convergentes entre racionalidades gerenciais e democráticas; b) habilidades operacionais para atuação técnico-instrumental; e c) perfis de liderança voltados à gestão pedagógica, organizacional e relacional.

Ao interpretar as textualizações do PPGP, observou-se que a prática formativa é sistematicamente orientada por uma racionalidade performativa, que busca alinhar os sujeitos formados aos dispositivos avaliativos, às expectativas institucionais e às demandas da rede pública ou, como o próprio texto da APCN informa: “[...] promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública” (UFJF, 2009). Nesse ínterim, o discurso sobre a profissionalização se apresenta como um operador que regula e estrutura modos de ser e agir dos gestores educacionais contemporâneos.

Na etapa seguinte, voltada ao contexto da prática e aos efeitos discursivamente representados, a análise documental concentrou-se no Relatório Geral do PPGP (UFJF, 2020) como textualização das ações desenvolvidas pelo Programa. Esse documento revelou um discurso institucional que busca evidenciar e relacionar o planejamento, a responsividade e o engajamento com os objetivos formativos. Ao mesmo tempo, a leitura mais atenta do referido documento demonstrou a existência de lacunas estruturais, ausência de sistematização em alguns eixos temáticos e recorrência ao esteio da macroinstitucionalidade que o abriga (o CAEd e a UFJF, necessariamente nessa ordem) como garantidora da legitimidade programática.

Verificou-se que a prática representada se organiza como uma vitrine de ações, ainda que por vezes projetadas ou em desenvolvimento, que se tornam performativas ao serem inscritas em um discurso de visibilidade¹⁰⁶ e prestação de contas, fortemente associado ao tipo de texto a que se refere (relatório descritivo).

A Ficha da CAPES (2022), por sua vez, operou como expressão do contexto dos efeitos, mas não no sentido empírico da prática cotidiana; antes, como representação avaliativa desses efeitos, operando como texto técnico-normativo que justifica o julgamento sobre as ações do Programa. A leitura crítica da Ficha evidenciou a descontinuidade discursiva em relação à identidade formativa do PPGP, com ênfase nos critérios de inovação, impacto mensurável, internacionalização e inserção institucional. Isso implica dizer que se observou o apagamento simbólico da figura do gestor como sujeito central da política, substituído por métricas de produtividade, reconhecimento externo e aderência a modelos discursivos hegemônicos da pós-graduação acadêmica. Tal deslocamento evidencia um tensionamento entre os sentidos internos de profissionalização e as exigências externas de performatividade avaliativa.

O entrelaçamento entre os discursos do Relatório (prática) e da Ficha (efeitos) demonstrou que os textos institucionais, mais do que instrumentos de registro, funcionam como tecnologias discursivas de regulação e legitimação as quais produzem ações formativas, mas também projetam identidades e delimitam os contornos simbólicos da política de formação. Portanto, considerando as opções metodológicas adotadas e a leitura interpretativa desenvolvida, é pertinente afirmar, segundo os fundamentos teórico-metodológicos de Bowe, Ball e Gold (2017) e Fairclough (2001), que os documentos analisados representam, categoricamente, o ciclo da política do PPGP-UFJF e, concomitantemente, constituem-no como tecnologia discursiva.

A política de formação de gestores educacionais, tal como se materializa no PPGP-UFJF, é atravessada por racionalidades heterogêneas e, por vezes, contraditórias. De um lado, observa-se o esforço do Programa em construir um *ethos* de profissionalização situada, ancorada na prática e voltada à gestão da educação

¹⁰⁶ O uso do termo busca configurar o lugar de competência institucional, ancorado na racionalidade técnica, dirigida à “demonstração da qualidade” ou “demonstração da inspeção” (Ball, 2012, p. 37).

pública; de outro, esse projeto formativo encontra-se tensionado por dispositivos avaliativos que demandam uma performatividade acadêmica estruturada em critérios de produtividade, inovação e visibilidade. Esse constrangimento revela um descompasso entre os sentidos internamente atribuídos à formação profissional e as exigências de performance discursiva às quais ela deve se adequar para obter reconhecimento e legitimação no sistema de pós-graduação.

Nesse processo, observou-se que as escolhas analíticas feitas ao longo da leitura crítica do Relatório, mais detidamente na adoção de eixos temáticos para organizar os excertos estudados (Programa, Formação e Impacto), podem ter operado, mesmo que indiretamente, um silenciamento parcial da figura do gestor como sujeito político e epistêmico da política formativa. Tal ausência torna-se ainda mais evidente na Ficha da CAPES, que descontinuou o discurso formativo elaborado internamente pelo PPGP-UFJF e prioriza indicadores macroestruturais de desempenho. Assim, a figura do gestor, razão de ser da política, passou a ser simbolicamente descentrada, substituída por métricas de impacto e aderência aos modelos discursivos hegemônicos da pós-graduação acadêmica.

A leitura crítica da Ficha evidenciou a descontinuidade discursiva em relação à identidade formativa do PPGP, implicando o apagamento simbólico da figura do gestor como sujeito central da política, substituído por discursos orientados à performance institucional. Tal deslocamento evidencia um tensionamento entre os sentidos internos de profissionalização e as exigências externas de performatividade avaliativa, que, por sua vez, operam como dispositivos de reconhecimento e regulação dos programas (acadêmicos e profissionais) no campo da pós-graduação.

Essas constatações reafirmam a complexidade do campo discursivo em que se inscrevem os mestrados profissionais, mas também indicam os limites de visibilidade e os deslocamentos de sentido que emergem quando a política é submetida a critérios externos de julgamento. O entrelaçamento entre os discursos do contexto da prática e dos efeitos performativos revelou que, ao documentar ações ou atestar resultados para fins de interpretação externa, os textos também funcionam como instrumentos da política: regulam práticas, organizam narrativas de valor e posicionam o Programa em campos simbólicos de prestígio e legitimação.

Com isso, a análise empírica empreendida neste capítulo permite afirmar que a política de formação do PPGP-UFJF é textualizada e reconhecida sob regimes distintos de valoração: de um lado, um projeto formativo ancorado em práticas

situadas e demandas da gestão pública brasileira; de outro, uma lógica avaliativa que exige padronização, mensuração e inserção em circuitos globais de visibilidade. Esta última é uma discussão cara à pós-graduação, conforme acompanhamos no terceiro capítulo desta tese, visto as intensas discussões sobre a função social das diferentes modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*. O gestor, enquanto sujeito formativo e público-alvo, ora é centralizado como agente social da política, ora é apagado inclusive como categoria analítica, a depender dos dispositivos discursivos mobilizados nos documentos e, por óbvio, da leitura interpretativa realizada (acionamentos metodológicos e subjetividade do leitor).

Assim, reafirma-se a tese sustentada neste capítulo: os documentos institucionais e avaliativos não apenas enunciam influências, práticas e efeitos, mas os performam discursivamente, funcionando como tecnologias de regulação, dispositivos de subjetivação e mecanismos de legitimação. Esses textos operam simultaneamente como narrativas do que foi realizado e como prescrições do que deve ser reconhecido, validado e legitimado no campo da formação de gestores educacionais. Ao dizerem o que foi feito, também constroem discursivamente os parâmetros do que conta como ação formativa legítima, sujeito autorizado e efeito reconhecível no interior das racionalidades que organizam a pós-graduação *stricto sensu* em educação.

8 CONCLUSÃO

Para dar início a algumas sínteses interpretativas sobre os mestrados profissionais, e em especial sobre o PPGP-UFJF, retomo o arcabouço teórico que sustentou a investigação empírica, ancorando-me na seguinte afirmação de Fairclough (2001, p. 57): “A análise propriamente dita é considerada como interpretação e os analistas buscam ser sensíveis às suas próprias tendências interpretativas e às razões sociais”. Esse pressuposto metodológico, central na Análise de Discurso Crítica, confere às pesquisas qualitativas e discursivas o princípio da indissociabilidade entre o ato de examinar os dados e o ato de atribuir-lhes sentido.

Essa concepção implica reconhecer que as elaborações finais aqui apresentadas não se limitam à descrição das evidências ou ao agrupamento das categorias mobilizadas ao longo da análise, tampouco representam sínteses totalizantes. Trata-se, antes, de construções interpretativas ativamente produzidas, nas quais o pesquisador se encontra situado histórica e discursivamente. As posições teóricas assumidas e as escolhas metodológicas realizadas ao longo do percurso afetaram, de maneira consciente e reflexiva, a produção de sentidos, evidenciando que toda leitura crítica carrega inevitavelmente marcas de implicação.

A atenção às próprias tendências interpretativas, longe de constituir uma fragilidade metodológica, foi mobilizada como um exercício de responsabilidade crítica. Ao adotar uma postura epistemológica declarada e comprometida, este trabalho buscou manter uma negociação constante entre texto, teoria e contexto social. Essa prática reflexiva permitiu operar com coerência teórica, rigor argumentativo e fidelidade à materialidade discursiva dos documentos analisados.

Nessa perspectiva, a não neutralidade que sustenta esta análise não deve ser confundida com parcialidade ideológica. Ao contrário, ela expressa uma tomada de posição epistemológica, que reforça o compromisso com a transparência metodológica e com a legitimidade do processo interpretativo. É a partir dessa compreensão que se apresenta, a seguir, uma sistematização dos principais sentidos construídos ao longo do estudo.

8.1 RETOMADA DO PROBLEMA, OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO

A reconstrução histórico-política da pós-graduação no Brasil, com ênfase na conformação e afirmação institucional dos mestrados profissionais, constituiu uma opção de revisão epistemológica, ancorada em duas justificativas estruturantes desta tese. A primeira refere-se à necessidade de historicizar os fenômenos educacionais, o que se coaduna com o princípio de que as políticas públicas são construções sociais situadas, marcadas por disputas de sentidos, relações de poder e racionalidades concorrentes. A segunda decorre da constatação de que, ao longo da história da pós-graduação brasileira, consolidou-se um regime de saber-poder assentado na primazia da racionalidade acadêmica propedêutica e da ciência pura, em detrimento das propostas orientadas à aplicação, à intervenção prática e à resolução de problemas concretos dos contextos sociais e profissionais; até porque sua função precípua foi a constituição de quadros docente para o Ensino Superior. Assim, a identificação dos fios de continuidade e tensão entre a racionalidade acadêmico-propedêutica e a racionalidade técnico-aplicada permite compreender como se operou, ao longo do tempo, a subalternização sistemática da função profissionalizante no interior do sistema de pós-graduação *stricto sensu*.

Ficam evidentes, nesse percurso, não apenas a ampliação progressiva das demandas sociais por novas modalidades formativas, mas sobretudo o jogo de forças entre modelos epistêmicos e interesses institucionais em disputa, cujo efeito cumulativo foi o adiamento (e não a ausência) do reconhecimento institucional dos mestrados profissionais. Esse tensionamento revela os sentidos históricos assumidos pela política da pós-graduação no Brasil e a inevitabilidade de sua reconfiguração diante das transformações na relação entre ciência, trabalho e sociedade.

É com base nessa leitura que a presente pesquisa reconheceu que a consolidação dos mestrados profissionais representa um fenômeno recente e estrategicamente situado no interior das políticas de reconfiguração da formação *stricto sensu* no Brasil. As mudanças que já estavam em curso, desde a década de 1980, foram acentuadas com as reformas da década de 1990, culminando, dentre outras ações, na elaboração de textos normativos, a partir de 1995, que formalizaram a criação de mestrados profissionais no Brasil. Trata-se, portanto, de uma

reconfiguração do campo da pós-graduação que mobiliza tensões entre distintas racionalidades formativas, desafiando concepções tradicionais de pós-graduação e produzindo efeitos ainda pouco compreendidos em termos discursivos, políticos e formativos.

Nesse contexto, formulou-se como problema de investigação analisar, à luz do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), os modos de formulação, textualização e institucionalização da política dos mestrados profissionais *stricto sensu* no Brasil, com ênfase na área da Educação. Para tanto, tomou-se como estudo de caso o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP-UFJF), considerado exemplar por seu pioneirismo, sua centralidade institucional, sua organicidade e arquitetura curricular e o alcance nacional. O objetivo consistiu em compreender como essa política formativa se materializa discursivamente nos documentos institucionais do Programa, tratados aqui como eventos discursivos inseridos em práticas sociais. A análise buscou evidenciar como tais textualizações atualizam, tensionam e articulam racionalidades profissionais, estratégias de legitimação institucional e lógicas de performatividade (Ball, 2005), que configuram sentidos sobre a formação de gestores educacionais e os modos de regulação simbólica que operam no campo da pós-graduação.

Como argumentado no início deste capítulo, esta pesquisa não teve por finalidade avaliar resultados empíricos ou impactos concretos dos mestrados profissionais na formação de gestores, mas sim analisar os sentidos construídos discursivamente sobre essa política formativa, tal como se materializa nos documentos institucionais e avaliativos do PPGP-UFJF. A partir da articulação entre o referencial do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), buscou-se compreender como a política dos mestrados profissionais é produzida, textualizada e legitimada no campo educacional, com ênfase nas racionalidades e estratégias de regulação que sustentam sua institucionalização. A análise do PPGP-UFJF, tomado como caso emblemático, permitiu identificar os modos como discursos institucionais, dispositivos avaliativos e lógicas performativas se articulam para definir modelos de profissionalização da gestão educacional, operando não apenas como representações, mas como

tecnologias simbólicas que conformam expectativas, identidades e padrões de reconhecimento institucional.

Embora a formação de gestores educacionais figure como elemento recorrente ao longo do texto, ela não constitui o objeto empírico direto da investigação, tampouco foi analisada em seus desdobramentos práticos ou impactos concretos sobre a atuação de egressos. A opção metodológica não se voltou à observação da prática gestora, mas à análise da política educacional que a sustenta e regula, conforme instituída nos documentos que organizam o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-UFJF). Assim, o foco não recai sobre a formação como experiência vivida ou implementada, mas sobre sua construção discursiva e simbólica — isto é, sobre os sentidos atribuídos à formação de gestores na tessitura textual da política dos mestrados profissionais, tal como produzida, institucionalizada e legitimada no caso analisado.

A escolha do PPGP-UFJF como estudo de caso decorre, justamente, de sua condição pioneira e estratégica dentro da política de expansão dos mestrados profissionais na área da Educação. Seu escopo nacional, sua vinculação à gestão pública e sua trajetória institucional singular tornam o Programa um exemplo emblemático das racionalidades formativas em disputa no campo das políticas públicas voltadas à profissionalização de atores educacionais.

Ao privilegiar uma abordagem discursiva, a tese analisou como a formação de gestores é textualizada, normatizada e performada nos documentos institucionais e avaliativos, tratando tais textos como eventos discursivos que produzem e regulam significados no interior da política educacional. Esse deslocamento do empírico para o simbólico permitiu interpretar a formação de gestores não apenas como uma dimensão operacional da política, mas como um artefato discursivo no qual se inscrevem racionalidades, estratégias de legitimação e lógicas de performatividade que estruturam a proposta e a natureza do PPGP-UFJF.

O estudo se estruturou a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada na articulação entre o referencial do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), com o objetivo de compreender como a política dos mestrados profissionais *stricto sensu* na área da Educação é discursivamente construída, legitimada e performada. A opção por essa combinação teórico-

metodológica permitiu examinar os sentidos da política formativa em sua materialidade textual, reconhecendo os documentos institucionais e avaliativos como eventos discursivos inseridos em práticas sociais mais amplas, atravessadas por racionalidades políticas, estratégias de regulação e disputas de significação.

Inicialmente, previu-se um desenho metodológico que articularia análise documental e entrevistas com atores institucionais e egressos do PPGP-UFJF. No entanto, ao longo do processo investigativo, tornou-se necessário reconfigurar o percurso, restringindo a análise ao *corpus* documental. Foi uma decisão fundamentada tanto na escassez de dados empíricos sistematizados sobre os egressos quanto na exigência de um recorte analítico mais rigoroso e exequível no tempo de realização da pesquisa. Como já dito, embora tenham sido efetivamente realizadas entrevistas com a ex-coordenadora e a ex-coordenadora adjunta do Programa, as quais, muito gentilmente, se prontificaram à conversa, o respectivo material não foi incorporado à análise final, mantendo-se a coerência com a centralidade metodológica da análise de documentos oficiais.

A reordenação no percurso metodológico não comprometeu os fundamentos epistemológicos da pesquisa, mas, ao contrário, reforçou a coerência da proposta ao delimitar, com maior nitidez, o campo de análise. A leitura dos documentos essenciais, tais como a proposta da APCN, o Relatório Geral de Autoavaliação do PPGP-UFJF e Ficha da CAPES, foi conduzida com base na abordagem tridimensional da Análise de Discurso Crítica, permitindo desvelar tanto as estruturas textuais quanto as práticas discursivas e os contextos sociopolíticos em que os textos se inscreveram. Essa operação analítica deu visibilidade às lógicas institucionais que sustentam o programa, aos mecanismos de performatividade que o atravessam e às formas discursivas pelas quais se legitima a proposta de formação *stricto sensu* voltada à gestão educacional.

Procedeu-se a um exercício consciente em que a reflexividade científica esteve presente, reconhecendo o lugar da pesquisadora como sujeito situado no campo discursivo e assumindo que as interpretações elaboradas estiveram atravessadas por determinadas condições sociais, teóricas e metodológicas. Nesse sentido, as decisões tomadas ao longo do percurso, inclusive aquelas relacionadas à delimitação do *corpus* analítico e ao reequilíbrio das estratégias metodológicas, foram sustentadas

por um compromisso com a consistência interna da investigação e com a transparência dos critérios adotados.

A considerar o plano analítico, a abordagem tridimensional proposta por Fairclough (2001) constituiu o eixo estruturante da leitura interpretativa dos documentos institucionais, permitindo apreender, simultânea e transversalmente, as dimensões textuais, discursivas e sociopolíticas das textualizações que configuram a política formativa em questão. Em cada um dos contextos examinados, seja o de produção do texto da política, seja o de sua prática e efeitos, as três dimensões foram mobilizadas conjuntamente para desvelar tanto os mecanismos linguístico-discursivos quanto os efeitos de poder e os regimes de verdade que estruturam a política formativa.

Dessa forma, ao longo da leitura da descrição da proposta e do curso, do Relatório institucional e da Ficha avaliativa da CAPES, analisaram-se os conteúdos informativos, algumas escolhas e estratégias de modalização (dimensão textual), os modos de articulação entre diferentes vozes, gêneros e interdiscursos (dimensão discursiva) e os processos de regulação simbólica, legitimação e performatividade (dimensão sociopolítica). Essa abordagem permitiu compreender como os sentidos da organização do PPGP (e neles, o sentido da profissionalização de gestores da educação pública) são produzidos discursivamente nos textos institucionais, inscritos em ordens do discurso específicas e tensionados por racionalidades políticas que atravessam as reformas educacionais contemporâneas.

A utilização do referencial do ciclo contínuo de políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold (2017), constituiu um dos eixos estruturantes da abordagem analítica adotada nesta pesquisa. Seu valor reside na possibilidade de compreender as políticas educacionais não como produtos acabados, mas como processos em constante elaboração, atravessados por disputas, traduções e contingências contextuais. A mobilização desse referencial permitiu analisar o PPGP-UFJF como parte de uma política pública de formação *stricto sensu*, cuja constituição, textualização e operacionalização estão imbricadas em racionalidades institucionais, exigências avaliativas e discursos regulatórios mais amplos.

No caso específico do PPGP-UFJF, o ciclo de políticas foi acionado como chave interpretativa para examinar como o Programa é construído discursivamente

nos contextos da influência, da produção do texto e da prática institucional, com ênfase nos efeitos que tais construções produzem sobre os sentidos da formação *stricto sensu* voltada à gestão educacional. A formação de gestores da educação pública emerge, nesse processo, como eixo estratégico da proposta do Programa, mas não como objeto empírico autônomo da investigação. A análise incidiu sobre os modos como esse eixo é descrito, normatizado e performado discursivamente nos documentos institucionais e avaliativos, revelando como o PPGP opera como artefato político-discursivo que articula racionalidades profissionais, estratégias de legitimação e lógicas de performatividade no campo da educação superior brasileira.

Isso implica dizer que a formação de gestores não foi tratada como uma prática formativa empírica a ser verificada nos resultados do curso, mas como um constructo discursivo inscrito na política institucional do programa, cujos sentidos são produzidos, regulados e tensionados nos textos que organizam sua existência. São sentidos que se apresentam como enunciações situadas, vinculadas a regimes de racionalidades políticas que configuram os contornos da profissionalização na pós-graduação *stricto sensu*.

Nessa direção, ao invés de avaliar a eficácia formativa do PPGP sobre os sujeitos, buscou-se compreender como a figura do “gestor educacional” é modelada simbolicamente, com base em discursos que operam por meio de normatividades, critérios de excelência e dispositivos avaliativos. A análise, portanto, incidiu sobre os processos de textualização institucional, concebendo o PPGP como uma materialidade político-discursiva por meio da qual se negociam sentidos da formação, da profissionalização e da própria legitimidade da política dos mestrados profissionais em Educação.

Com o intuito de sintetizar a lógica interpretativa que orientou o percurso analítico, apresenta-se o quadro 23 a seguir, que explicita a articulação entre os contextos do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017) e as dimensões da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), tal como mobilizadas nesta tese. O objetivo é tornar visível o modelo interpretativo que sustentou a análise textual empírica do PPGP-UFJF, assumido desde o início como artefato político-discursivo da política de formação de gestores educacionais no Brasil.

Quadro 23 – Articulação entre Contexto do Ciclo de Políticas e Dimensões da ADC

Contexto do Ciclo de Políticas	Dimensão Textual (ADC)	Dimensão Discursiva (ADC)	Dimensão Sociopolítica (ADC)
Contexto de Influência	Vocabulários, nomeações e termos-chave usados por atores institucionais nos documentos iniciais.	Construção de agendas, disputas por sentidos e interdiscursos sobre profissionalização e inovação.	Racionalidades políticas em disputa (gerencialismo, performatividade), pressões externas e redes de influência.
Contexto de Produção do Texto	Recursos linguísticos, modalizações e estruturação dos documentos institucionais (APCN, Regimento).	Articulação entre gêneros discursivos, vozes institucionais e normatização das práticas.	Processos de legitimação, estratégias de visibilidade e enquadramentos regulatórios.
Contexto da Prática e dos Efeitos	Formulações no Relatório Geral e Ficha Avaliativa que descrevem práticas e resultados esperados.	Interpretações performativas dos efeitos do programa, construção de indicadores e narrativas de sucesso.	Condicionamento institucional por critérios avaliativos, lógicas de <i>accountability</i> e performatividade institucional.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esse esquema evidencia que a análise empreendida não se limitou à descrição dos conteúdos documentais, mas operou com uma abordagem transversal e simultaneamente articulada entre os três contextos do ciclo de políticas e as três dimensões analíticas da ADC. Tal modelagem permitiu compreender que, no contexto de influência, foram apresentadas as forças institucionais e políticas que moldaram o surgimento do PPGP-UFJF, evidenciando discursos de inovação e racionalidades gerenciais que tensionam a constituição dos mestrados profissionais e, em mesma medida, a profissionalização de gestores da educação. No contexto de produção do texto da política, foi examinada a materialidade dos documentos institucionais, sobremaneira a APCN, revelando como os textos organizam, performam e legitimam

um modelo de formação que articula competências, regulação e visibilidade institucional. No contexto da prática e dos efeitos, a análise se voltou para o Relatório Geral de autoavaliação e a Ficha Avaliativa da CAPES, os quais textualizam práticas, atribuem valor e visibilidade a determinadas ações configuradas como efeitos e operam como dispositivos performativos que condicionam os sentidos da formação ofertada.

A simultaneidade das dimensões da ADC em cada contexto analisado reforça a concepção de que os documentos não apenas representam, mas constituem a política. Assim, o quadro apresentado anteriormente cumpre função metodológica e interpretativa, traduzindo o modelo de análise adotado nesta tese, orientado por uma perspectiva crítica, situada e reflexiva que conduziram aos principais achados da pesquisa.

8.2 PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA

A análise do contexto de influência revelou que a constituição do PPGP-UFJF, como programa de mestrado profissional na área da Educação, não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte de um processo mais amplo de reconfiguração da pós-graduação brasileira sob o influxo de reformas educacionais marcadas por racionalidades gerencialistas, produtivistas e performativas.

No plano nacional, destaca-se a confluência de seis vetores estratégicos:

- i) a hegemonia da racionalidade acadêmico-propedêutica na conformação histórica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a consequente marginalização da função profissionalizante nos desenhos institucionais e normativos do sistema (conforme apresentado no terceiro capítulo);
- ii) a institucionalização da modalidade profissional *stricto sensu* como política de expansão e flexibilização da pós-graduação (Portaria CAPES de nº 47/1995);
- iii) a emergência de dispositivos avaliativos que passaram a pautar a legitimidade dos programas por critérios de impacto, aplicabilidade e responsividade social (Oliveira; Stecanela; Boufleuer, 2023);

- iv) a modificação das competências da CAPES, passando a atuar na formação dos profissionais da Educação Básica (Lei n.º 11.502/2007);
- v) a crescente valorização da formação de gestores escolares como meio de alavancagem da qualidade da educação básica (Machado, 2000; Soares; Alves, 2003; Franco; Ortigão, 2007; Franco; Bonamino 2007 e Polón; Bonamino, 2011; Franco 2024);
- vi) as limitações, as inconsistências e as descontinuidades das iniciativas de formação dos gestores educacionais na atualidade brasileira (Alloufa; Aguiar, 1998; Aguiar, 2000; Lück, 2011; Teixeira, 2011).

Nesse cenário, os documentos institucionais e avaliativos analisados indicam que a criação do PPGP-UFJF foi condicionada por injunções externas que operam como forças instituintes da política educacional. Trata-se de uma resposta institucional a demandas simultâneas de qualificação de quadros gestores, valorização da evidência científica na gestão escolar e alinhamento aos parâmetros de produtividade intelectual e relevância social esperados pela CAPES. Como artefato discursivo, o PPGP-UFJF articula essas pressões por meio de uma retórica de inovação, excelência e aplicabilidade que se materializa em sua missão formativa, em seu público-alvo e em sua estratégia de inserção nacional.

No plano mais específico, a gênese do Programa é atravessada por um arranjo institucional singular que combina sua vinculação à Faculdade de Educação (FACED) da UFJF e da Fundação CAEd, sendo esta última com notória inserção no campo das avaliações em larga escala e produção de indicadores de gestão e avaliação da educação. Esse arranjo evidencia o hibridismo de racionalidades que marcam o PPGP desde sua concepção em que, de um lado, tem-se a tradição acadêmico-formativa da FACED; de outro, a expertise técnico-gerencial da CAEd. Tal composição confere ao Programa um *ethos* institucional que conjuga formação e gestão, teoria e aplicação, eficácia e qualidade, mas que também tensiona os sentidos da formação *stricto sensu*, expondo-o a lógicas de regulação externa e da performatividade.

Por meio da mobilização das três dimensões da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001), foi possível compreender que os discursos presentes nos documentos do contexto de influência não apenas enunciam os fundamentos e os

objetivos da política formativa, mas também a constroem como prática discursiva regulada. No nível textual, identificam-se escolhas lexicais que naturalizam a necessidade de formação de gestores “qualificados” e “competentes”. Na dimensão discursiva, nota-se a articulação entre os discursos da qualidade da educação, da eficiência gerencial e da inovação na pós-graduação, operando uma recontextualização das funções do gestor público. Por fim, na dimensão sociopolítica, evidenciam-se os efeitos de poder que estruturam tais discursos nos quais o PPGP-UFJF não apenas responde a uma demanda social, mas é também atravessado por um campo de forças que orienta sua constituição como política de regulação da gestão educacional por meio da formação *stricto sensu*.

Assim, a pesquisa evidencia que o referido Programa se inscreve em uma racionalidade de governo que, ao se articular com políticas de avaliação e de formação, estrutura um campo discursivo no qual a formação de gestores da educação pública é ressignificada como estratégia de profissionalização performativa, submetida a lógicas de legitimação institucional e responsividade técnica. Essa constatação reforça a tese de que os programas profissionais constituem, no campo educacional, mais do que alternativas formativas: eles são expressões concretas de políticas de regulação da formação e da prática educativa.

No contexto de produção do texto da política, a análise evidenciou que o PPGP-UFJF se apresenta como um artefato discursivo estruturado por racionalidades híbridas que combinam a promessa de profissionalização situada com exigências de legitimidade acadêmica e aderência a dispositivos regulatórios.

A proposta formativa do Programa, tal como textualizada em seus documentos institucionais, mobiliza enunciados que operam a valorização da aplicabilidade prática, da resolução de problemas educacionais concretos e da intervenção em redes públicas de ensino. Tais textualizações descrevem, por óbvio, uma proposta pedagógica, mas elas também performam um *ethos* de formação orientado à eficácia institucional e, ao fazê-lo, produzem um gestor educacional reconhecido simultaneamente como sujeito técnico, reflexivo e responsivo às demandas dos sistemas públicos de ensino.

A dimensão textual da análise revelou escolhas discursivas marcadas por uma linguagem gerencial e estratégica, nas quais termos como “planejamento”, “avaliação

de resultados”, “indicadores de impacto” e “formação por competências” se articulam à lógica de performatividade. A construção de objetivos formativos e perfis de gestores inscreve-se reforçando, textualmente, a vinculação entre a formação *stricto sensu* e a capacidade daqueles atores de gerar evidências de aplicabilidade de seus conhecimentos, promovendo inovação na Educação Básica e, ao mesmo tempo, impactando na qualidade da educação pública.

Deste ponto de vista discursivo, observa-se a prevalência de interdiscursos que vinculam a formação de gestores à ideia de modernização da administração pública, à governança por resultados e à melhoria da qualidade educacional. A profissionalização é enunciada como resposta às lacunas de formação inicial, mas também como meio de adequação a uma ordem educacional regulada por metas e padrões de eficiência. Nesse processo, os documentos constroem um campo de atuação em que o gestor da educação pública emerge como agente articulador entre as diretrizes das políticas públicas e as práticas organizacionais das redes escolares.

Já na dimensão sociopolítica, as textualizações analisadas operam como tecnologias de legitimação da proposta do PPGP-UFJF, não apenas para sua institucionalização e reconhecimento junto à CAPES, mas também para sua permanência em um ambiente acadêmico inicialmente resistente aos mestrados profissionais. A aderência ao discurso da inovação, à ideia de impacto social e à produção de conhecimento aplicado constitui uma estratégia discursiva central que visa conferir legitimidade a uma proposta formativa tensionada entre os compromissos acadêmicos e os imperativos de responsividade institucional inerentes à natureza e fim dos mestrados profissionais.

Dessa forma, a análise dos textos institucionais revelou que o PPGP-UFJF, além de formular uma política de formação de gestores da educação pública, é, inclusive, o responsável por textualizá-la como resposta estratégica às pressões por qualidade, eficácia e relevância social que incidem tanto sobre os sistemas de ensino da Educação Básica quanto sobre a função institucional da pós-graduação *stricto sensu* no campo educacional brasileiro.

A análise dos documentos institucionais e avaliativos que textualizam a prática formativa do PPGP-UFJF, em particular o Relatório Geral do Curso (2020) e a Ficha de avaliação da CAPES (2022), permitiu identificar efeitos discursivos que vão além

da descrição administrativa do funcionamento do Programa. Esses textos, ao registrarem ações, indicadores e justificativas institucionais, funcionam como enunciadores de uma prática construída sob forte racionalidade performativa. Tal racionalidade se expressa na necessidade de demonstrar resultados, evidenciar impactos e justificar a pertinência social da formação, conformando um regime de visibilidade orientado por dispositivos avaliativos e critérios externos de legitimação, visto que estão elaborados sob a lógica de avaliação da CAPES.

Os efeitos discursivos do Programa, tal como representados no Relatório, revelam uma prática formativa voltada para o atendimento às redes públicas de ensino, à produção de intervenções aplicadas e à formação de gestores com competências técnico-instrumentais. Essa modelagem da prática aparece recoberta por uma gramática da eficiência, sustentada por vocabulários como “avaliação pela sociedade”, “metas de desempenho”, “avaliação do desempenho”, “avaliação e planejamento” e “associação com sistemas de ensino”, que funcionam como marcadores discursivos de performatividade (Ball, 2005, 2010).

Além disso, verifica-se que a prática formativa do PPGP-UFJF não é apenas descrita, mas é simultaneamente projetada e validada pelos próprios documentos que a relatam. Isso sugere uma operação discursiva circular, em que os efeitos esperados são performativamente constituídos pelos enunciados que os anunciam, alinhando-se às exigências do sistema de avaliação da pós-graduação. A produção institucional de evidências, seja por meio de indicadores de intervenção, produção discente ou articulação interinstitucional, adquire, assim, o status de discurso regulatório que legitima a continuidade e a pertinência do Programa.

Essas constatações apontam que o PPGP-UFJF, como política pública inscrita no campo da formação *stricto sensu*, reproduz práticas institucionais conformadas por racionalidades regulatórias, operando uma textualização da prática orientada menos pela descrição reflexiva e mais pela produção estratégica de legitimidade. Em meio a essa dinâmica, os efeitos discursivos reiterados no relatório e ficha tendem a refletir efetivamente sua prática, mas podem operar também como padrões normativos do que deve ser valorizado, reconhecido e legitimado no âmbito da formação *stricto sensu* voltada à gestão educacional.

Dito de outra forma, a prática tende a ser moldada por exigências externas e parâmetros avaliativos da CAPES que impõem ao Programa a necessidade de se mostrar eficaz, relevante e socialmente responsivo. Assim, mais do que descrever o que o Programa realiza, os documentos constroem discursivamente um ideal performativo de formação de gestores, alinhado aos critérios de excelência, impacto e pertinência que estruturam o atual modelo de regulação da pós-graduação no Brasil.

A análise empírica, conduzida com base nos três contextos do ciclo de políticas, permitiu identificar como o PPGP-UFJF se constitui como uma política formativa marcada por racionalidades híbridas, tensões normativas e regimes de regulação que articulam os sentidos da profissionalização dos gestores da educação pública. Ao tratar o *corpus* documental, foi possível evidenciar os modos como os discursos de eficácia, relevância social, impacto e responsividade são performados no interior do Programa, produzindo efeitos simbólicos sobre a política da pós-graduação *stricto sensu*. Esses achados atendem aos objetivos da pesquisa, mas também abrem caminho para uma leitura crítica mais aprofundada acerca de alguns deslocamentos discursivos, das racionalidades políticas e dos efeitos regulatórios que moldam a conformação dessa política educacional.

8.3 DESLOCAMENTOS, RACIONALIDADES E EFEITOS DE REGULAÇÃO

Além dos sentidos predominantes atribuídos à política formativa do PPGP-UFJF, as análises realizadas nos contextos do ciclo de políticas permitiram identificar alguns deslocamentos, tensões e racionalidades que estruturam sua constituição enquanto artefato político-discursivo. A principal base que sustenta a identificação dessas inflexões está em localizar o Programa em redes de regulação mais amplas que revelam efeitos que ultrapassam a dimensão normativa dos textos e incidem diretamente sobre as formas de governança da formação *stricto sensu* profissional no campo educacional.

Foram seis deslocamentos discursivos identificados ao longo da análise e que complementam a compreensão sobre a constituição da política dos mestrados profissionais e, sobretudo sobre a formação de gestores da educação. São eles: a) a

gênese institucional e disputas por legitimidade; b) a mobilidade política e reconfiguração da pós-graduação; c) os regimes de visibilidade performativa; d) os efeitos de performatividade institucional; e) a racionalidade gerencial e governo da formação; e, por fim, f) as tensões entre profissionalização e performatividade.

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito a um melhor reconhecimento sobre a gênese institucional do PPGP-UFJF. Diferentemente de outros cursos oriundos da tradição acadêmica da pós-graduação, o referido Programa não emergiu de uma demanda interna da Faculdade de Educação (FACEd), mas resultou de uma ação estruturante da Fundação CAEd. Conforme é possível verificar nos excertos abaixo, a presença dessa Fundação é fundamental à origem e ao funcionamento do Programa.

O Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) apresenta uma estreita vinculação ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), associado à Faculdade de Educação da UFJF [...] (UFJF, 2020, p.38)

A produção acadêmica da Faculdade de Educação reuniu-se à expertise do CAEd/UFJF, que desenvolve, desde sua criação, um trabalho contínuo de suporte às políticas educacionais, em especial, as avaliativas, de redes públicas de ensino em todo o Brasil (ibid., p. 46).

Essas descrições são acompanhadas, no Relatório Geral, por uma valorização sistemática da “expertise” da Fundação CAEd, enquanto a FACEd aparece de forma marginal ou é mesmo ausente, conforme se verifica no documento inaugural do programa (APCN). Tal assimetria na construção discursiva das instituições associadas ao PPGP-UFJF sugere que a legitimidade do Programa é textualmente ancorada no histórico técnico-operacional da Fundação CAEd e não em uma tradição e demanda própria da FACEd.

O programa tem sua origem atravessada por interesses institucionais alinhados à lógica da avaliação educacional, da governança por resultados e da gestão orientada por evidências, o que incide diretamente sobre a concepção de profissionalização que seus documentos enunciam e sobre a organização curricular que sustenta sua proposta formativa. Nesse sentido, a análise realizada no sétimo

capítulo desta tese revelou que sua identidade é constituída por um hibridismo entre racionalidades gerenciais e expectativas acadêmico-pedagógicas, gerando efeitos discursivos que tensionam a construção de um *ethos* profissional voltado à gestão da educação pública. Esse *ethos*, por sua vez, expressa os conflitos entre diferentes projetos formativos e evidencia a prevalência de racionalidades externas à tradição acadêmica da Faculdade de Educação, historicamente vinculada a correntes pedagógicas mais críticas e progressistas.

O segundo aspecto que se elabora, passa a compreender o PPGP-UFJF como um artefato discursivo situado em um processo mais amplo de “mobilidade política” no campo educacional. Esse processo, como explicitado por Avelar e Ball (2023), não se dá por vias lineares ou por mera transferência de modelos, mas opera de modo relacional, multiescalar e contingente, articulando redes de atores, saberes e dispositivos que atravessam contextos locais, nacionais e globais.

Sob essa perspectiva, o modelo formativo do PPGP-UFJF não pode ser interpretado como uma formulação autônoma e endógena como foi ratificado nesta tese pelo estudo de seu contexto de influência. O desafio está em situá-lo como resultado de traduções políticas que respondem, de forma ativa e situada, às racionalidades da governança educacional contemporânea. Nesse cenário, destaca-se, por exemplo, a presença de atores internacionais no processo de fundação e consolidação do Programa, especialmente por meio de “missões francesas” e da Universidade de Harvard. Conforme registrado no Relatório Geral do Programa (UFJF, 2020),

o acordo de cooperação com a Universidade Harvard, por meio da *Graduate School of Education*, data de 2008, e tem sido o principal intercâmbio internacional com a finalidade específica de apoiar a criação de um programa inovador na área da formação de gestores da educação pública. A Universidade mantém programas de pós-graduação e outros de curta duração para a formação de lideranças educacionais, e reúne especialistas de reputação internacional nas áreas de interesse para o projeto, valendo ressaltar a inclusão de quatro importantes pesquisadores da instituição no quadro de professores colaboradores do projeto (UFJF, 2020, p. 4).

A análise dessa inserção internacional permite compreender como o PPGP-UFJF se constitui também como uma tradução política de modelos de governança transnacional (Avelar; Ball, 2023), nos quais a eficácia da gestão, a liderança educacional baseada em evidências e a cultura da mensuração se configuram como núcleos estruturantes da formação de gestores. Ainda que esses elementos sejam recontextualizados à luz dos marcos regulatórios da pós-graduação brasileira e das influências das organizações internacionais que operam desde a década de 1970 na reestruturação político-econômica do país, revelam que o Programa opera como um espaço institucional onde racionalidades “globalmente” “circulantes” encontram aderência e legitimidade, consolidando práticas e discursos que articulam o campo educacional nacional aos circuitos de regulação internacional (idem).

Esse movimento interpretativo permite superar a concepção de mera transferência técnica de modelos e reconhecer, como aponta Olmedo, citado por Avelar e Ball (2023, p. 4), que a mobilidade de política não pressupõe “exercícios diretos e lineares de empréstimo de políticas, a abordagem da mobilidade de políticas visa identificar os traços superficiais dos fluxos de políticas ou instâncias de políticas em circulação”. Assim, o PPGP-UFJF deve ser compreendido como um artefato político-discursivo forjado em meio a recontextualizações de dispositivos globais de governança educacional, o que implica

[...] um rastreamento mais cuidadoso das redes intelectuais, políticas e de profissionais que sustentam a expansão global das ideias neoliberais e sua subsequente manifestação em políticas e programas governamentais (tradução livre, Lerner *apud* Avelar; Ball, 2023, p. 4).

Trata-se de uma investidura analítica promissora que demanda o desvelamento dos arranjos institucionais e discursivos que sustentam tais redes, situando o PPGP-UFJF como ponto de inflexão entre lógicas de governo globalizadas e práticas educativas nacionalmente instituídas.

Quanto ao terceiro aspecto, ainda no horizonte da mobilidade política e da recontextualização discursiva da formação de gestores elaborada pelo PPGP-UFJF, merecem destaque “[...]novos espaços “intranacionais de políticas” em que se verifica a presença recorrente de sujeitos que transitaram entre diferentes posições

institucionais e instâncias de governo, atuando como agentes de mediação e “circulação” de políticas públicas educacionais (Avelar; Ball, 2023, p. 2). No caso do PPGP-UFJF, observa-se que alguns de seus atores, tanto fundadores quanto egressos, ocuparam (ou ainda ocupam) posições estratégicas de gestão educacional nas esferas municipal, estadual e federal, incluindo secretarias de educação, direções de órgãos centrais da educação e cargos em estruturas como o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Conforme evidencia o próprio Relatório Geral do PPGP-UFJF (UFJF, 2020), ao destacar nominalmente membros do corpo docente e discente com ampla inserção social e institucional, observa-se que os percursos desses sujeitos sinalizam a expansão da política de formação para além dos limites do Programa, projetando seus efeitos na configuração de redes educacionais em diferentes instâncias. Isso atesta que o PPGP-UFJF participa ativamente da constituição de quadros técnicos e políticos, em posições estratégicas, contribuindo para a circulação e a consolidação de determinadas racionalidades formativas no campo educacional brasileiro.

O estudo sobre a articulação entre trajetórias formativas e práticas institucionais pode revelar como as políticas educacionais também circulam através de sujeitos políticos que carregam consigo repertórios formativos, visões de gestão educacional e dispositivos normativos regulatórios. Como destacam Avelar e Ball (2023), as mobilidades políticas envolvem trabalho, “redes” e práticas cotidianas de “tradução” e reinscrição das políticas em contextos diversos. Nesse sentido, torna-se pertinente analisar a atuação do PPGP-UFJF como um nó ativo em redes de formulação, disseminação e consolidação de políticas públicas educacionais.

O quarto aspecto se inscreve na análise aprofundada dos efeitos simbólicos da textualização da política e ao regime de visibilidade performativa, destacando-se a forma como o prestígio institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, sobremaneira da Fundação CAEd, é mobilizado discursivamente nos documentos do PPGP-UFJF como recurso estratégico de legitimação. Trata-se de um movimento retórico frequente no Relatório Geral do Curso (UFJF, 2020) em que a Fundação é apresentada como garantia de continuidade, sustentabilidade e reconhecimento da política formativa. A Fundação aparece reiteradamente como instância

macroinstitucional que chancela a qualidade do Programa, reforçando sua inserção no campo da pós-graduação *stricto sensu* e assegurando respaldo político, técnico e acadêmico para suas ações.

Essa mobilização opera, portanto, como mecanismo discursivo que expressa a ancoragem institucional, no qual a eficácia do PPGP-UFJF é inscrita em uma rede de pertencimento mais ampla, vinculada ao capital simbólico da Fundação CAEd. Em termos analíticos, pode-se ler esse deslocamento como sendo efeito de performatividade institucional, em que a reputação da Fundação funciona como um dispositivo de credibilidade, especialmente em um programa cuja origem é marcada por articulações externas à Faculdade de Educação.

Assim, ao invés de uma ênfase nas realizações autônomas do programa ou na explicitação rigorosa de seus processos formativos, observa-se a predominância de uma lógica de legitimação por associação, ou seja, o PPGP é textualizado como extensão das capacidades institucionais da UFJF e da Fundação CAEd, evitando o enfrentamento direto de tensões internas e lacunas estruturais, inclusive reiteradas por meio da Ficha de Avaliação da CAPES (CAPES, 2022). Em termos baullianos, essa estratégia de inscrição institucional atua como “tecnologia de política” (Ball, 2005) discursiva, operando sobre os modos de narrar sua eficácia, seu impacto e sua identidade formativa.

Nesse sentido, evidencia-se uma racionalidade performativa que privilegia aquilo que Ball (2005, p. 552) denomina de “fabricação”, ou seja, construções discursivas que buscam evidenciar valor, mérito e impacto institucional em função de lógicas externas de avaliação e auditoria. A fundação CAEd, nesse jogo simbólico, deixa de ser apenas uma instância gestora formal do Programa para se tornar um operador discursivo central cuja autoridade acadêmica é acionada estrategicamente como garantia de excelência.

O quinto aspecto refere-se à centralidade de uma racionalidade gerencial como princípio organizador da política formativa do PPGP-UFJF. Essa racionalidade se expressa por meio da mobilização sistemática de um termos associados a como “avaliação pela sociedade”, “metas de desempenho”, “avaliação do desempenho”, “avaliação e planejamento” e “associação com sistemas de ensino”, elementos que, conforme Fairclough (2001), denotam a “comodificação” ou “colonização do discurso”

educacional por lógicas gerenciais oriundas de outras ordens do discurso, especialmente do campo empresarial e da administração pública gerencial, conforme discutido no sétimo capítulo desta tese.

No caso do PPGP-UFJF, tal vocabulário atravessa os documentos e estrutura os modos de conceber a formação dos gestores da educação pública, estabelecendo uma correlação direta entre a legitimação do programa e sua capacidade de produzir resultados quantificáveis, intervenções eficazes e evidências de transformação, conformando a função precípua dos mestrados profissionais. Em termos performativos (Ball, 2001, 2004, 2005, 2010), essa racionalidade opera como “tecnologia de governo” que atua tanto sobre os sujeitos em formação, convocados a internalizar padrões de excelência, quanto sobre o próprio Programa, que precisa se autorrepresentar para atender às expectativas do sistema nacional de avaliação da pós-graduação.

Nesse contexto, a política formativa deixa de ser apenas uma proposta pedagógica e passa a se configurar como instrumento regulador de condutas, discursos e práticas, em conformidade com os critérios de performatividade que hegemonizam o campo educacional brasileiro, da Educação Básica à educação pós-graduada. Isso implica, conforme a análise do capítulo anterior, assumir a racionalidade gerencial como eixo estruturante da política formativa do PPGP-UFJF. No entanto, permanece como desafio analítico investigar como essa racionalidade se desdobra concretamente nas práticas pedagógicas, nas trajetórias dos egressos e nos modos de apropriação dos dispositivos formativos por parte dos estudantes (gestores em formação).

Por fim, o sexto aspecto diz respeito à tensão estrutural entre duas racionalidades concorrentes que atravessam a elaboração discursiva do PPGP-UFJF. De um lado, observa-se a intenção declarada de promover uma profissionalização situada, ancorada na experiência concreta dos gestores da educação pública, nas demandas reais das redes de ensino e na intervenção contextualizada como princípio formativo. De outro, evidencia-se a progressiva submissão a lógicas performativas, que se manifestam tanto externamente, por meio da regulação exercida pela CAPES, quanto internamente, pela vinculação orgânica do programa à Fundação CAEd, instituição que estrutura sua atuação segundo princípios de *accountability*, gestão por

resultados e cultura da mensuração. Essa ambivalência se expressa na própria proposta curricular do Programa, que procura articular práticas situadas e metodologias aplicadas à gestão educacional, mas simultaneamente é compelido a responder a métricas de produtividade, impacto e evidência.

Em termos discursivos, essa configuração traduz um campo de disputa em que a política formativa deixa de ser apenas um projeto pedagógico e passa a operar como instrumento de regulação simbólica, governado por dispositivos avaliativos de matriz tecnocrática e orientado por critérios de performatividade que tensionam os sentidos da profissionalização e os modos de atuação dos sujeitos gestores em formação. O resultado disso é a constituição de um *ethos* profissional paradoxal. Espera-se que o gestor educacional formado pelo Programa atue com autonomia crítica, mas sua formação é orientada por padrões de excelência operacional, auditabilidade e responsividade.

Observa-se que os instrumentos de regulação externa atuam como tecnologias de governo, produzindo um descompasso entre os sentidos atribuídos internamente à formação e os critérios externos de reconhecimento e legitimação. Essa contradição, longe de ser pontual, revela-se como traço constitutivo da política dos mestrados profissionais em educação, oscilando entre a promessa de qualificação situada e a captura por dispositivos de performatividade que convertem a formação em “estatística de mercado” ou “métrica de responsabilização” (Ball, 2012). Assim, o PPGP-UFJF opera sob uma lógica que cambia formar para a prática democrática da gestão pública educacional, mas é avaliado e regulado segundo parâmetros que priorizam resultados, visibilidade e impacto mensurável.

Ao encerrar esta seção interpretativa, cumpre destacar que os sentidos atribuídos à profissionalização dos gestores da educação pública, no âmbito do PPGP-UFJF, são atravessados por múltiplas racionalidades, pedagógicas, políticas, gerenciais e performativa, cuja articulação nem sempre é harmônica. A análise empreendida permitiu compreender que tais racionalidades são condicionadas tanto pelas exigências externas do sistema de avaliação da pós-graduação quanto pela própria estrutura simbólica e institucional do Programa, derivada de sua inserção em redes e dispositivos de regulação mais amplos. Essa leitura crítica, ancorada nos referenciais da Análise de Discurso Crítica e da teoria da performatividade, torna

visível a complexidade que envolve a produção de políticas formativas no campo da gestão educacional, abrindo espaço para novas investigações e desdobramentos teórico-metodológicos.

Dessa forma, a conclusão desta tese não se propõe a encerrar o debate, mas a reinscrevê-lo em novos termos interpretativos, a partir do reconhecimento da política como prática discursiva em disputa da educação campo estratégico de produção de subjetividades, saberes e modos de governar a educação pública no Brasil contemporâneo.

8.4 CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

A complexidade dos processos que estruturam a formulação, a textualização e a implementação de políticas educacionais exige abordagens teórico-metodológicas capazes de apreender seus sentidos múltiplos, suas racionalidades concorrentes e os efeitos que produzem nas práticas institucionais. Com base nesse entendimento, a presente pesquisa operou a partir de uma perspectiva crítica, ancorada na articulação entre o ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 2017), a teoria da performatividade (Ball, 2001, 2004, 2010) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001). Essa combinação teórico-metodológica tornou possível ler o PPGP-UFJF como artefato político-discursivo cuja constituição institucional e cujos documentos formativos expressam suas diretrizes pedagógicas, estratégias de regulação, disputas simbólicas e alinhamentos às exigências externas do sistema de avaliação da pós-graduação.

A primeira contribuição da tese reside, portanto, na proposição de uma leitura crítica da política de formação que desloca a ênfase da normatividade para a discursividade. Ao compreender os documentos institucionais como eventos discursivos, a pesquisa evidenciou como os sentidos da profissionalização, os arranjos curriculares e as expectativas de desempenho são construídos discursivamente, sob injunções performativas e dispositivos de legitimação. Tal abordagem permitiu reconhecer o PPGP-UFJF como expressão de racionalidades em disputa, revelando as estratégias por meio das quais o Programa busca validar-se institucionalmente, justificar sua relevância social e afirmar sua identidade formativa.

Outro ponto da ser destacado na análise reitera a relevante e potente articulação da abordagem tridimensional da Análise de Discurso Crítica com os contextos do ciclo de políticas. A tese demonstrou que essa combinação permite interpretar a política educacional em sua concretude: como prática textual, como articulação entre discursos e como expressão de dinâmicas sociopolíticas mais amplas. A aplicação desse modelo evidenciou que a formação ofertada pelo PPGP-UFJF é governada por um vocabulário gerencial que estrutura seus objetivos, legitima suas práticas e regula as expectativas de seus sujeitos. Essa racionalidade atua tanto sobre os gestores em formação, chamados a responder por padrões de excelência e impacto, quanto sobre o próprio Programa, compelido a produzir evidências de eficácia segundo os critérios do sistema nacional de avaliação. Tal constatação oferece subsídios analíticos para outras investigações sobre políticas formativas operadas em meio a contextos avaliativos performativos.

Por fim, a tese contribui para o aprofundamento da crítica às políticas de formação ao evidenciar que os discursos institucionais que as sustentam não são neutros nem consensuais: eles carregam marcas de poder, de silenciamento e de visibilidade seletiva, conformando aquilo que, nesta pesquisa, foi nomeado como regime de visibilidade performativa (uma ancoragem no referencial baulliano). Essa noção permite pensar a textualização da política como parte de uma estratégia de gestão simbólica. Dito de outra forma, o que pactua, o que se mostra, o que se oculta e o que se valoriza nos documentos, tudo se torna indício dos modos pelos quais a formação é governada discursivamente. Assim, os programas profissionais são também espaços de produção de sentidos em que se disputam projetos formativos, se naturalizam lógicas avaliativas e se definem as fronteiras da profissionalização; no caso em estudo, no campo educacional.

Nesse conjunto, a presente investigação oferece aportes que extrapolam o caso empírico do PPGP-UFJF, propondo instrumentos interpretativos que podem ser acionados em análises futuras sobre a regulação das políticas educacionais, a performatividade na pós-graduação e os modos como a profissionalização dos gestores da educação pública vem sendo construída, legitimada e governada discursivamente no Brasil.

8.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTO

Esta investigação delimitou-se intencionalmente ao exame documental de um único programa de mestrado profissional, o PPGP-UFJF, o que representa uma escolha metodológica com implicações importantes. A análise centrou-se exclusivamente em alguns textos institucionais do Programa, não contemplando a totalidade dos registros oficiais e a escuta de sujeitos diretamente envolvidos, como egressos, docentes e gestores acadêmicos. A ausência de entrevistas ou de grupos focais, por exemplo, limitou a compreensão de como os discursos analisados se realizam ou são tensionados na experiência cotidiana do programa.

Também não foram incluídos outros programas da mesma natureza, o que impede generalizações. Embora o PPGP-UFJF seja um caso paradigmático, sua análise isolada não permite afirmar com segurança que os achados se aplicam a outros programas com diferentes configurações institucionais, curriculares ou regionais.

Além disso, privilegiou-se a análise dos contextos da produção textual e da prática da política, sem a reconstrução sistemática do contexto dos resultados e de influência, conquanto estes tenham sido considerados em pontos estratégicos da discussão. Tais recortes, embora limitadores, foram assumidos de modo consciente e orientados pela coerência com os objetivos do estudo e com a temporalidade disponível para sua realização.

Cabe ainda destacar que a Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme desenvolvida por Norman Fairclough, não foi mobilizada nesta pesquisa como uma aplicação integral de seu aparato teórico-linguístico. Utilizou-se de seus princípios estruturantes como uma matriz interpretativa complementar ao referencial da análise de políticas. Isso também reitera que a autora deste estudo não se constitui como especialista em Linguística ou em ADC, tampouco reivindica o domínio técnico do campo. No entanto, com base no respeito aos princípios epistemológicos da abordagem, como a concepção da linguagem como prática social, a articulação entre discurso e poder e a ênfase nas relações entre texto, discurso e estrutura social, a ADC foi utilizada como lente crítica para interpretar os documentos analisados, especialmente em sua dimensão discursiva e sociopolítica.

Essa apropriação permitiu iluminar processos de regulação simbólica, estratégias de legitimação e modos de construção de sujeitos, aspectos centrais para compreender os efeitos da política formativa do PPGP-UFJF. Reconhecendo os limites dessa apropriação, abre-se espaço para que futuras pesquisas aprofundem a interface entre Análise de Discurso Crítica e política educacional com rigor técnico ampliado e escopo analítico diversificado.

Considerando os limites metodológicos deste trabalho apresentados acima, algumas frentes de investigação mostram-se relevantes para aprofundar a compreensão sobre os mestrados profissionais em educação.

Em primeiro lugar, estudos que incluam a perspectiva dos egressos e demais atores implicados na política formativa podem contribuir para uma análise mais completa dos efeitos concretos da formação, bem como das tensões entre os sentidos projetados institucionalmente e as apropriações na prática. Em segundo lugar, recomenda-se o desenvolvimento de análises comparativas entre diferentes programas de mestrado profissional, com vistas a identificar padrões e variações nas racionalidades formativas, nos modelos curriculares e nos modos de legitimação institucional, especialmente à luz das diretrizes avaliativas da CAPES. Por fim, pesquisas que explorem mais diretamente o contexto de influência, incluindo redes de formulação, acordos internacionais e a atuação de centros como o CAEd, poderão lançar luz sobre os circuitos de mobilidade política e as lógicas de governança que informam a constituição desses programas.

Essas direções de aprofundamento reafirmam a importância de compreender os mestrados profissionais como artefatos político-discursivos inseridos em disputas de sentido sobre o que significa formar gestores para a educação pública no Brasil.

Em síntese, esta tese procurou compreender como a política dos mestrados profissionais tem sido materializada, textualizada e regulada, a partir do estudo do PPGP-UFJF como caso representativo. O acionamento articulado do ciclo de políticas e da Análise de Discurso Crítica permitiu desvelar os sentidos declarados da proposta formativa, os deslocamentos, as racionalidades e os efeitos de regulação que a constituem como artefato político-discursivo.

Os resultados indicam que, embora o Programa se afirme orientado à profissionalização situada de gestores educacionais, sua organização está

atravessada por lógicas performativas e vocabulários gerenciais que tensionam esse propósito, revelando as ambivalências que marcam o campo da formação *stricto sensu* no Brasil. A pesquisa se circunscreve a um recorte documental e institucional, sem, por óbvio, ter pretensões de esgotar o objeto, mas com o propósito de oferecer subsídios para uma leitura crítica, sobre os modos como se governa a formação profissional no país, oferecendo elementos, sobretudo, sobre a formação de gestores por meio dessa modalidade. Ao explicitar tais dinâmicas, busca-se contribuir com o debate teórico e político sobre os limites e as possibilidades da formação profissional, e em especial do gestor educacional, em um contexto fortemente orientado por dispositivos de *accountability* e performatividade.

REFERÊNCIAS

ABRÚCCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA BRESSER; SPINK. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 173-99.

ACADEMIA Brasileira de Ciências. **A Academia Brasileira de Ciências e os Caminhos da Pesquisa Científica no Brasil**: uma história entrelaçada. S. L., s.v., s.d. Disponível em < <https://abc.org.br/wp-content/uploads/2024/11/doc-6867.pdf>> Acessada em outubro de 2024.

AFONSO, A. J. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/vrG75gLqkvVcHJvdWsFDmwp/?lang=pt#> Acessado em abril de 2025.

AGUIAR, M. A. S. Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

AGUIAR, M. Â.; ALLOUFA, J. M. L. **Formação de Administradores da Educação: relatório da pesquisa**. Brasília: Anpae, 1998. (Série Estudos e Pesquisas, 2).

AGUIAR, V. B. P.; RUIZ, M. J. F.; SILVA, W. P. M. A tendência política da matriz nacional de competências para diretores escolares e o nascimento de uma proposta sociopolítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2686–2705, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16442>> Acessado em novembro de 2024.

ALBUQUERQUE, L. N. P. O curso de graduação em Pedagogia e a formação do gestor escolar. **ANPED**. 2012 Disponível em < > Acessado em junho 2024.

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio-ago. 2008.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 30 n. 2, p. 351 – 376, 2014.

AMARAL, D. B. **Economia da educação**: uma resenha. Monografia (bacharelado), Universidade de Brasília, Departamento de Economia, 2022. Disponível em: < https://bdm.unb.br/bitstream/10483/36405/1/2022_DanielBarrosAmaral_tcc.pdf > acessado em 15 de dezembro de 2023.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. **Reflexão e Ação**, v. 24, n.3, p. 85-104, 2016. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/7526> > Acessado em outubro de 2024.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf> > Acessado em outubro e 2024.

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

ANPED. Associação Nacional Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **O novo plano nacional de pós-graduação (2024-2028) em debate**. 18 de janeiro de 2024, Youtube. Disponível em < <https://youtu.be/6SOPOnchiSs> > Acessado em agosto de 2024.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996. Disponível em < https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-b2NITWx1MIJpeEE/edit?resourcekey=0-3uZUQsvCVCiOMtG1b4C__w > Acessado em junho de 2025.

ARAÚJO, M, S, T. de; AMARAL, L. H. Impactos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Unicsul sobre a atividade docente de seus estudantes: do processo de reflexão às transformações na prática pedagógica. **R B P G**, v. 3, n. 5, p. 150-166, jun. 2006. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/102> Acessado em julho de 2024.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. Administração da educação, poder e participação. **Educ Soc**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

AVELAR, M.; BALL, B. J. Network ethnography: shifting perspectives and approaches to make sense of education Governance. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e22640, p. 1-14, 2023 Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v18/1809-4309-praxis-18-e22640.pdf>> Acessado em junho de 2025.

AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola. *In*: AZANHA, J. M. P. (Org.). **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987, p. 143-145.

AZEVEDO, J. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. Campinas, SP: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

AZEVEDO, M. L. N. de; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, J. A. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2014): regulação, avaliação e financiamento. **RBPAE**, v. 32, p. 783-803, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68576/39684> Acesso em: 10 jul. 2017.

BALBACHEVISKY, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. *In*: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf> < Acesso em: 15 jul. 2017.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **J Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, mar. 1992.

BALL, S. J. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas. *In*: BALL, S. J. **Estudos do Discurso na Política Cultural da Educação**. King's College, Londres, v.13, n. 2, p. 10-17, abr. 1993. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes> Acessado em junho de 2025.

BALL, S.J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998a. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/263749205_Big_PoliciesSmall_World_An_Introduction_to_International_Perspectives_in_Education_Policy> Acessado em novembro de 2024.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade **Práxis Educativa**, Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan.jun. 2012. Disponível em < <https://www.redalyc.org/pdf/894/89423377003.pdf>> Acessado em janeiro de 2025.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc., Campinas**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?format=pdf&lang=pt>>
 Acessado em maio de 2025.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005 (Trad: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis). Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>>
 Acessado em junho de 2025.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p.99-116, jul/dez. 2001 ISSN 1645-1384 (online) Disponível em <
<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/ball.pdf>> Acessado em maio de 2025.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp.10-32, jul/dez 2006 Disponível em <
<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf> >
 Acessado em junho de 2025.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p.37-55, maio/ago. 2010. Disponível em:
 <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>>
 Acessado em janeiro de 2025.

BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n.04, p. 245-276, dez. 2013. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/edur/a/5VhyXX5c7vtm4Tp8xKxpnhK/?format=pdf&lang=pt>>
 Acessado em junho de 2024.

BARRETO, M. L. Avaliação da pós-graduação: importante, porém necessitando urgentes redimensionamentos. **Ensaio & Diálogos em Saúde Coletiva**, n. 1, jul. 2016. Disponível em https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2016/07/Revista-ENSAIOSDI%C3%81LOGOS_1_Pag-15-a-16.pdf
 Acesso em: 05 ago. 2017

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

BATISTA, S. S. dos S.; AZEVEDO, M. M.; FREIRE, E. Concepção, trajetória e avaliação de um mestrado profissional em educação. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 632–653, 2018. Disponível em <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5029>> Acessado em outubro de 2024.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/McWkP54pFcYWp9t9Y48YftJ/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em setembro de 2024.

BIFANO, M. R. A pós-graduação stricto sensu no Brasil. In: _____. **Normalização de trabalho acadêmicos:** considerações sobre o impacto ambiental e o consumo responsável. Rio de Janeiro: PUC, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14922/14922_1.PDF> Acessado em julho de 2017.

BOMENY, H. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, Número Especial Sociedade e Estado 30 anos – 1986-2016. S.L., p. 1002 – 1028, s.d. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/V839qMfXzq8gMNBTPqHSfr/?format=pdf>> Acessado em outubro de 2024.

BOSCHETTI, V. R. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do Ideário da Universidade do Pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p. 221 –229, set. 2007. Disponível em < <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0128/videocg0128004.pdf>> Acessado em novembro de 2024.

BOTELHO, G; SILVA, L. G. A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e83899.pdf>>. Acessado em novembro de 2024.

BOUFLEUER, J. P. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 18, n. 37, p. 371–382, 2012. disponível em <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/488/418>> Acessado em outubro de 2024.

BOUFLEUER, J. P. **O mestrado profissionalizante em educação: a retomada do debate**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução e organização de Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estud.** CEBRAP n. 96, jul. 2013 Disponível em <https://www.scielo.org/br/nec/a/B4QLbKSYLfXdCtHFWDnVxfM/?format=pdf&lang=pt>

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 2017. Disponível em < <https://ereader.perlego.com/1/book/1496195>: Acessado em janeiro de 2025.

BRASIL. CES/CNE/MEC. **Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. 2017a Disponível em < <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=199>> Acessado em junho de 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967**. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. 1967 < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0252.htm> Acessado em julho de 2017.

BRASIL **Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. 1966. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm> Acessado em julho de 2017.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979**. Brasília: MEC/CFE, 1975. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>> Acessado em 15 de julho de 2017.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985**. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>> Acessado em 15 de julho de 2017.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989**. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>> Acessado em 15 de julho de 2017.

BRASIL. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>> Acessado em 15 de julho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540/1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília, nov. de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> <Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Brasília, 2009a

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Brasília, 2009b

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Brasília, 2017b.

BRASIL. **Parecer de nº 4 de 11 de maio de 2021**. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Conselho Pleno, CNE. Brasília, 2021.

BRASIL. **Parecer de nº 80/2003**. Dispõe da regularidade da cobrança de taxas de cursos de Pós-Graduação stricto sensu. 2003. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces081_03.pdf > Acessado em julho de 2024.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 03 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CFE, 1965. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf> > Acesso em: 15 jul 2017.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018**. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file> > Acessado em julho de 2017.

BRASIL, **V Plano Nacional de Pós-Graduação**: 2011-2020. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020> > Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL, **VI Plano Nacional da Pós-graduação 2024-2028**: versão preliminar para consulta pública. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf > Acesso em: 20 out. 2024

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. **Resolução CES n.º 3, de 5 de outubro de 1999**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer de nº 081 de 07 de abril de 2003**. Consulta que dispõe da regularidade da cobrança de taxas de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e a aplicação do dispositivo de auto financiamento estabelecido, no que diz respeito aos cursos de Mestrados Profissionalizantes. Brasília, 2003.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 21321/1946**. Aprova o Estatuto das universidades brasileiras. Rio de Janeiro. 1946a Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html> <Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982**. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e dá outras providências. 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86816-5-janeiro-1982-436737-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 29.741/1951**. Institui uma Comissão para promover a campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, DF, 13 jul. 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> <Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília-DF: INEP, 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o VI Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm <Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 20 de dez. 1961. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> <Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF. **Diário Oficial da União**, p. 27894, 23 dez. 1996.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília-DF: CAPES, 2010.

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

BRASIL. **Portaria de nº 388/2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Brasília, março de 2017. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf> Acesso em: 05 abr. 2017.

BROOKE, N.; REZENDE, W. S. **Os dilemas da gestão escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out.2010, Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>>

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. DOSSIÊ - Mestrado Profissional e Formação de Professores: Experiências, Desafios e Perspectivas para a Educação Básica • **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017. Disponível em < Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017> Acessado em outubro de 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Boletim Informativo - INFOCAPES** -Boletim Informativo da CAPES Brasília, V.10, Nº4 p.01-142 out/dez 2002.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Website**. 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>> Acesso em: 12 ago. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação**. 2019 Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf#:~:text=Grupo%20de%20Trabalho,a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20realizada%20pela%20CAPES.>> Acesso em: 15 out. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação**. (Quadrienal 2017-2021) CAPES. 19/12/2022. Disponível em <
<https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf;jsessionId=H75qdDvIZzHtfyncxtTS5IzT.sucupira-208>> Acessado em outubro de 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PodCAPES - Ep.4 | Como é feito o processo de avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil. 2023**. Disponível em <
https://www.youtube.com/watch?v=z8skX_1WUSA&t=297s> Acesso em: 11 ago. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Boletim Informativo - INFOCAPES**, Brasília, v. 1, n.1 1993a, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>> Acessado em janeiro de 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Boletim Informativo - INFOCAPES**, Brasília, v. 1, n. 2, out./dez. 1993b. , Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>> Acessado em janeiro de 2025

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Boletim Informativo – INFOCAPES**. Brasília, v. 3, n. 1 e 2, jan./jun. 1995a. , Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>> Acessado em janeiro de 2025

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Boletim Informativo – INFOCAPES**. Brasília, v. 3, n. 3 e 4, jul./dez. 1995b. , Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>> Acessado em janeiro de 2025

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Opinião. A qualidade na Pós-graduação: Flexibilidade ou Novas Modalidades de Curso. **Boletim Informativo – INFOCAPES**, Brasília, v. 4, n. 3, jul./set. p.21-22, 1996. , Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>> Acessado em janeiro de 2025

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento**. Brasília, 2001.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Boletim Informativo – INFOCAPES**. Brasília, v. 5, n. 4, out./dez., 1997, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>> Acessado em janeiro de 2025

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Brasília, 2017a.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Brasília, 2019.

CAPES. **Parecer nº 600/82**. Resolução CFE nº 5/83; a Portaria CAPES nº 84/94, que trata dos processos de avaliação no âmbito da CAPES dos cursos de pós-graduação stricto sensu; e também da Portaria MEC nº 2.264/1997.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47/1995**. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. 1995c. Disponível em < <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=1054>> Acessado em julho de 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em < <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=858#anchor>> Acessado em julho de 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento da área de Ensino. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf> Acessado em maio de 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 59, de 21 de março de 2017**. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. CAPES. Brasília, 2017c.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 158, de 17 de agosto de 2023**. Institui e regulamenta a governança da informação relacionada à pós-graduação stricto sensu. CAPES, Brasília, 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 59, de 21 de março de 2017**. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. CAPES, Brasília, 2017d. Disponível em < <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=240>> Acessado em agosto de 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Descrição do Estudo. **Website** <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/278> Acessado em outubro de 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da área de Ensino**. 2016. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Equidade e Redução de Assimetrias na Pós-graduação**. CAPES. Brasília. 2024. Disponível em < <https://www.gov.br/capes/pt->

br/centrais-de-conteudo/24122024_Relatorio_2517752_23.12.2024___GT_Equidade_e_Assimetrias_DOI.pdf> Acessado em maio de 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Parecer CFE nº. 977/1965, de 3 de dezembro de 1965 (Parecer Sucupira)**. Brasília-DF: CFE, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024

CASSASSUS, A Reforma Educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov., 2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em julho de 2023.

CASTRO, M. L. S. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p.71-87, jan. 2000.

CUNHA, C. M.; AGRANIONIH, N. T. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino – qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 119-135, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00119.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CURY, C. R. A Educação Básica no Brasil. Campinas, SP: **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. J. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7 – 20, set. /out. /nov. /dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf> <acessado em 15 de julho de 2017> Discussão da Pós-Graduação Brasileira Vol.I - Brasília, CAPES, 1996.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90 **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002, Disponível em < <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGnScr5MgYbHK/> > Acessado em junho de 2024.

DUTRA. R. C. A.; MICARELLO, H. A. L. S.; MELO, M. F. P. C. O Método de Caso na formação de gestores da educação pública: uma experiência na pós-graduação profissional a distância. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 12, 2013. Disponível em <<https://seer.abed.net.br> > article > download> Acessado em junho de 2017.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009) **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/aval/a/mQ3RZjtH5gdGTyqjCvPQwGN/?format=pdf&lang=pt>>
 Acessado em setembro de 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Disponível em <
<https://sabinemendesmoura.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/discurso-e-mudanc3a7a-social-norman-fairclough.pdf>> Acessado em maio de 2025.

FARIA, I.; COSTA, M. C. Cooperação científica internacional: estilos de atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 159 – 191, 2006. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/dados/a/xD4vghfkR5RDb3RCGdQ6z3j/?format=pdf&lang=pt>>
 Acessado em novembro de 2024.

FERNANDES, C. C. P. **O programa escolas de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores no estado de Minas Gerais**. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FERRAÇO, C. E.; FARIAS, I. M. S. Inserção Social: em busca de sentidos e de indicadores para a avaliação da pós-graduação na área da Educação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n.111, p. 420-440, abr./jun. 2021. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gr8GBvF3dRMRRFDGVPvBbqD/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em outubro de 2024.

FONTGALLAND, I. L.; LIMA, D. P. **Teoria do capital humano: fatos e realidades sobre a educação no novo milênio**. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. Disponível em: <
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/714937/2/TeoriaCapitalHumano.pdf>>
 Acesso em: 15 dez. 2023.

FORPRED. **Documento para subsidiar a discussão sobre Mestrado Profissional para a área de Educação da CAPES**. Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. Goiânia. 2013. Disponível em: <
<https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminario-fe/2013-2/gt2-mestrado-profissional.pdf>> Acessado em julho de 2018.

FORPRED. Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd. **Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação**. Goiânia, 2013.

FRANÇA. I. A. A gestão da Pós-Graduação no Brasil através de seus Planos Nacionais: os desafios dos gestores de cursos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 43-67, Edição Especial 2012.

FRANCO, A. P. **A formação dos gestores escolares no curso de pedagogia**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FURTADO, H. L.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 1, p. 15–23. 2014. Disponível em <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2611/1889>> Acessado em agosto de 2024.

GEGLIO, P. C.; ARAÚJO, E. J. M.; LIMA, R. P. Avaliação de egressos na pós-graduação: os desafios do mestrado profissional para a formação. **Inter Cient**, Aracaju, v. 12, n. 1, p. 388-404, out. 2023.

GEOCAPES, **Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES**. Disponível em <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>> Acesso em: 05 jul. 2024

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. M. *et al.* Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **RBPAE**. v. 25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19496/11321>> Acessado em outubro de 2024.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 2, n. 1, p.133-160, 2006. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578>> Acessado em agosto de 2024.

HOTHEN, J. C. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/PVFXgnTXHRnstqmymdTnPbf/>> Acessado em novembro de 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

JÚNIOR, A. J. A. **O acompanhamento dos alunos egressos do mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, p. 95. 2017. Disponível em < <https://mestrado.caedufjf.net/o-acompanhamento-dos-alunos-egressos-do-mestrado-profissional-em-gestao-e-avaliacao-da-educacao-publica/> > Acessado em julho de 2023.

KOPPE, H. J. S. **Impacto social do mestrado profissional na formação permanente dos professores da rede municipal de Santa Maria – RS:** contribuições dos egressos do PPPG/UFSM. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 173f. 2020.

LIMA, L. F.; SOUZA, B. S.; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos programas de pós-graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **ReLePe - Rev Est Teór Epistemol Polít Educ**, Argentina, v. 3, p. 1-29, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retep> . Acesso em: 15 mar. 2024.

LOPES, N. F. M. A análise de política públicas: histórico e aportes metodológicos. In: X Encontro da ANPEd SUL, 26 a 29 de outubro de 2014. **Anais...** UDESC, Florianópolis-SC, 2014.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009

LÜCK, H. et. al. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 2, nov. 2011. Disponível em https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf Acessado em agosto de 2023.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd e Campinas, Autores Associados, n. 30, p. 117-123, set./dez. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: LCT, 2013. 128p.

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-96, set./dez. 2009. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n25p68/17519> > Acessado em outubro de 2024.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev/jun. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MACHADO, M. M. A Pós-Graduação em Educação e o PNE. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 217–228, 2016. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5012>> Acessado em outubro de 2025.

MACHADO, O. L. O relatório Meira Mattos em 1968: a educação superior e a repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista Eletrônica Cadernos de História**, Outro Preto. Universidade Federal de Ouro Preto, ano I, n. 2, set. 2006. Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5803-Texto%20do%20artigo-15043-1-10-20220823.pdf > Acessado em junho de 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo De Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/> > Acessado em junho de 2024.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

MARQUEZAN, L. P.; SAVEGNAGO, C. L. O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. e020011, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654993>> Acessado em julho de 2023.

MARTINS, M. C. Da Doutrina à Regra: repensando o Conselho Federal de Educação e a definição do Discurso Sobre a educação. **Rev. online Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n.1, p. 1 – 13, out. 2000. Disponível em

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/566>> Acessado em maio de 2025.

MORAES, M. H. M. Ensino superior brasileiro: discussão sobre os mestrados profissionais. *In*: TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. (Orgs.). **Docência e políticas na educação superior**. Curitiba: CRV, 2014. p. 163-174.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, año 1, n. 1., p. 125-52, nov./2009. Acesso em: 27 jun. 2017.

NEPOMUCENO, L. F.; COSTA, H.G.; SHIMODA, E. O impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa, **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 4, p. 817-828, 2010.

NERES, C. C.; NOGUEIRA, E. G. D.; BRITO, V. M. Mestrado profissional em educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 885-909, set. 2014.

NEVES, A. A. A pós-graduação no Brasil. **International Journal of Business & Marketing** (IJBMT), São Paulo, v. 5, n. 2, p. 23-29, 2020.

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES, C. C.; BRITO, M. B de. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016. Disponível em < https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/revistafaeeba_n47-1.pdf> Acessado em outubro de 2024.

NOSELLA, P. **Mestrado profissional em educação?** São Carlos: s.n.t, 2005.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. de; BRITO, M. M. A. de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **RBPAE** - v. 36, n. 2, p. 473 - 496, mai./ago. 2020. Disponível em < <https://www.seer.ufrgs.br/article/viewFile>> Acessado em outubro de 2024.

OLIVEIRA, T.; STECANELA, N.; BOUFLEUER, J. P. A dimensão formativa do processo de avaliação da pós-graduação: considerações sobre o novo modelo de avaliação da CAPES. Dossiê Universidade, pensamento crítico e formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, p. 273-292, 2023. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/es/a/SwCG4XSYRs6rwFDY57MKwYr/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em outubro de 2024.

ORMOND, D.; LÖFFLER, Elke. A nova gerência pública. **Revista do Serviço Público**, ano 50, n. 2, abr-jun., 1999.

PAIXÃO, R. B. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais**: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação. 2012, 323 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração. Salvador, 2012.

PAIXÃO, R. B.; FILHO, H. N. H. Autoavaliação de Impactos: o que nos dizem os egressos de um mestrado profissional em administração? **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831–859, out/dez. 2014.

PARDIM, V. I.; MACCARI, E. A. A educação on-line na pós-graduação stricto sensu: a experiência de um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 557 - 584, junho de 2014. Disponível em < <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/507/pdf>>. Acessado em julho de 2024.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 4, Rio de Janeiro, out./dez. 2018. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/cebape/a/TGP3X57NqRVfnt4xnydbH5g/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em outubro de 2024.

PEREIRA BRESSER. L. C. A crise da América Latina: consenso e Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.21, n. 1, abril, p. 3-23, 1991. Disponível em <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_a_crise_da_america_latina_consenso_de_washington_ou_crise_fiscal.pdf> Acessado em outubro de 2024.

PIRES, S. **O Mestrado Profissional**: um desenvolvimento conceitual no contexto da UFMG. 2010. Disponível em: http://www.pucpr.br/educacao/academico/foprop/documentos/mestrado_profissional.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

POLON, T. I. P.; BONAMINO, M. A. C. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. In: 34a Reunião Anual da ANPED, 2011, **Anais...** Natal/RN: Centro de Convenções, 2011.

Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf> Acessado em julho de 2017.

RAMOS, C. R.; SILVA, J. A. A emergência da área de ensino de ciências e matemática da CAPES enquanto comunidade científica: um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.19, n. 2, p. 363-380, 2014.

REFORMA universitária: relatório do Grupo de Trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1968.

RELATÓRIO Meira Matos. **Paz e Terra**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969. Disponível em <
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>> Acessando em junho de 2025.

RABC. Revista Brasileira de Ciências e os caminhos da pesquisa científica no Brasil. **Uma histórica entrelaçada**. Academia Brasileira de Ciências. 2024. Disponível em: <https://abc.org.br/wp-content/uploads/2024/11/doc-6867.pdf>. Acessado em outubro de 2024.

RAC. Revista de Administração Contemporânea. A associação nacional dos programas de pós-graduação em administração nas palavras de seus presidentes. **RAC**, v.1, n.1, p. 145-173, jan./abr. 1997.

RIBEIRO, R. J. **Inserção social**. CAPES, 23 de agosto de 2007. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_23_08_07.pdf Acessado em outubro de 2024.

RODRIGUES, S. F. P.; ROCHA, S. A.; STOFFEL, T. M. Estado da arte sobre formação do gestor escolar. **InterMeio Rev Programa Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande v. 17, n. 34, p. 94-109, jul./dez. 2011.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS JUNIOR, A. B. dos. **Avaliação de um Mestrado Profissional em Nível de Impacto Social**. 2019, 142 f. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

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

SANTOS, C. M. dos. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-41, ago. 2003. Disponível em: <acessado em 27 de junho de 2017>

SANTOS, V. G.; KELLER-FRANCO, E. A formação do gestor educacional e os desafios da atuação profissional. **Revista Laplage**, v. 6, n. 2, p. 2446-6220, 2020.

SAVEGNAGO, C. L.; GOMEZ, S. da R. M.; DALLA CORTE, M. G.; MARQUEZAN, L. I. P. Produtos de um mestrado profissional na área da educação: um estado do conhecimento. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n.18, p.1–14, 2021.

SAVEGNAGO, C. L.; GOMEZ, S. R. M. Inserção social no contexto dos mestrados profissionais em educação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4369>. Acesso em: setembro de 2024.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em novembro de 2024.

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

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.144, p. 812-825, set./dez. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/JGWH5p9q935SK4KsmQT337r/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em outubro de 2004.

SEVERINO, A. J. O Mestrado Profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 21, p. 9-16, nov. 2006. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061945002.pdf>> Acesso em: 15 set. 2021.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos Modelos Clássicos aos Modelos De Ocasão? In: MOROSIN, M (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 275 – 286

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtividade acadêmica. São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Rev e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778/4905>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p.127–160, 2011. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>> Acessado em julho de 2023.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778/4905>> Acessado em julho de 2023.

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. G. Mundialização do capital, Reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 37, p. 59-71, mar. 2010.

SILVA, J. A. **Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas: uma análise da revista nova escola e revista criança na década de 1990**. 2006. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SILVA, L. F, da. **Impactos do Mestrado Profissional no Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física**. 2019. 320 f. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

SILVA, M. R. da; Abreu, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 22, p. 523–550, 2008. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523/11420>> Acessado em outubro de 2024.

SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-382.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Est Aval Educ**, São Paulo, v.17, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

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

SOUZA DA SILVA, A.; FREIRE COSTA, I.; NUNES DOS SANTOS, T. Á. Competências e impactos do mestrado profissional: o caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Segurança Pública da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 272–291, 2022. <<https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1503>> acessado em outubro de 2024.

SOUZA, A. R. Perfil da gestão escolar no Brasil. São Paulo. **(Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2006.

SOUZA, A. R. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, n. 2, p.1-19, out. 2017.

SOUZA, M. A. ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1 - 24, 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DNGf4pqhYZg8BMCRymn7W3r/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em novembro de 2024.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? **RBPG**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

TAVARES, P D. V. B.; MARI, C. L.; BIANCHETTI, L. Programas profissionais de pós-graduação: História, objetivos e tendências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 29, n. 18, 2021. Disponível em <<https://epaa.asu.edu> > epaa > article > download> Acessado em junho de 2024.

TEIXEIRA, M. A. P. **Formação para diretores escolar da educação básica: o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TEIXEIRA, V. B.; TAMBARA, E. C. O Regime de Cátedra do Ensino Superior: os Primeiros Professores da Escola de Engenharia Industrial da Cidade do Rio Grande. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 54-63, jun.2013.

TREVISOL, M. G.; FÁVERO, A. A.; LESNIESK, M. S. **Novo Plano Nacional de Pós-Graduação (2024–2028):** desafios, emergências e limitações no contexto brasileiro. [no prelo]. Disponível em: <
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12022/21966>> Acessado em junho de 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acessado em outubro de 2025.

UNESCO_OREALC. Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Recomendacion para la ejecución del Proyecto Principal e Educación en el periodo 1993-1996” y “Declaración de Santiago” en **Boletín del del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, n.31, UNESCO-OREALC, Santiago, 1993.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Estatuto Social da Fundação CAED.** Fundação CAEd, Juiz de Fora, 2017.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN).** Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Fundação CAEd. 02/04/2009. Juiz de Fora (arquivo eletrônico do PPGP-UFJF).

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Relatório Geral de Dados Enviados do Coleta.** Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Fundação CAEd. 18/06/2021. Juiz de Fora (arquivo eletrônico do PPGP-UFJF).

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Versão 1/2019.** Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Fundação CAEd 18/06/2021. Juiz de Fora.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Estatuto Social** Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Disponível em : <
https://www2.ufjf.br/convenio/wp-content/uploads/sites/70/2022/03/07._ESTATUTO_FUNDACAO_CAEd.pdf>
 Acessado em outubro de 2024.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Site do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. 2024. Disponível em: <<https://mestrado.caedufjf.net/normas-e-politicas-internas/>> Acesso em: 10 mar. 2024.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, [on-line] v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-25822008000200006&lng=pt&nrm=iso> Acessado em outubro de 2024.

WERLE, F. Mestrados profissionais da área de educação: políticas inovadoras para a educação superior. **Pesquisa e Debate em Educação**, v.5, n.2, p. 7–25, 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31954>> Acessado em julho de 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 245–270, 2007.

SOUZA, M. do C. e ZANON, D. A. V. A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 28, pp. 1-16, 2023. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/275/27574386038/html/>> Acessado em maio de 2024.

Declaração do uso de inteligência artificial generativa

Esta tese foi inteiramente elaborada pela autora, mas contou com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial generativa. O *Research Rabbit* usado para rastrear publicações acadêmicas aderente aos temas; o *Mendeley* usado para gerenciamento dessas publicações; o *Grammarly* é um verificador de gramática *on-line*; e o *Chat GPT* usado para exploração de ideias e em revisão textual. Após o uso dessas ferramentas, a autora revisou e editou o conteúdo em conformidade com o método científico e assume total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

APÊNDICE A - CLASSIFICAÇÃO DOS EXCERTOS POR TEMA, CONTEXTO E MACROCAMPO (UFJF, 2020)

Nº	Excerto Literal	Categoria Temática	Contexto (Bowe, Ball, Gold, 2017)	Macrocampo
1.	Ao longo do quadriênio, o programa contou com 57 projetos de pesquisa conduzidos por seus professores	Produção acadêmica	Contexto de prática	Programa
2.	Até 2012, com a primeira avaliação do Programa (trienal 2010-2012), considerando a sua efetiva implantação em outubro de 2010, os princípios orientadores da área de concentração, linhas de pesquisas, objetivos gerais e perfil dos egressos foram mantidos segundo o APCN.	Organização curricular e identidade institucional	Contexto de prática	Programa
3.	ocorrem alterações no seu corpo docente, em decorrência de acomodações internas e externas e aperfeiçoamentos da estrutura curricular, tanto no redesenho de algumas disciplinas, como na oferta e periodização.	Ajustes curriculares e docentes	Contexto de prática	Programa
4.	construiu-se uma grade de disciplinas obrigatórias, dentre as quais se destacam quatro principais no tocante à produção discente das dissertações. Tais disciplinas são oferecidas nos quatro semestres do curso, respeitando a seguinte ordem: Introdução à Pesquisa, Dissertação I, Dissertação II e Dissertação III.	Grade curricular e percurso formativo	Contexto de prática	Formação
5.	Notadamente, o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública foca as suas dissertações em Estudos de Casos, a partir da vivência dos seus mestrands. A formação em pesquisa e concomitante orientação utiliza o método de pesquisa de caso.	Metodologia de pesquisa	Contexto de prática	Formação
6.	Contamos, como nos demais programas, com a orientação dos professores permanentes, colaboradores e visitante. Porém, para auxiliar esses profissionais, dispomos ainda de uma equipe denominada Núcleo de Orientação Institucional.	Apoio à orientação	Contexto de prática	Formação

7.	Os profissionais que atuam no Núcleo são mestres, doutorandos e doutores nas grandes áreas as quais os professores do PPGP se vinculam, a saber: Educação, Administração e Ciências Sociais.	Composição do Núcleo de Orientação	Contexto de prática	Formação
8.	A interação entre esses atores gera uma identidade própria aos Planos de Ação Educacional, além de ampliar as possibilidades de uma abordagem transdisciplinar, uma vez que as equipes são formadas, via de regra, por profissionais de áreas distintas do conhecimento e que, além disso, estabelecem uma dinâmica de trabalho que valoriza a atuação em grupo	Interdisciplinari- dade e dinâmica de orientação	Contexto de prática	Formação
9.	Apesar dos objetivos de nosso Programa voltar-se para a Educação Básica, temos recebido uma significativa demanda de profissionais que atuam também no ensino superior, sobretudo no campo da gestão. Isso tem favorecido um novo debate dentro do colegiado com vistas aos planejamentos futuro de nossas ações, sobre o alcance e ampliação da formação pretendida em nosso projeto inicial.	Expansão da demanda e reavaliação da proposta	Contexto de prática	Programa
10.	Atualmente, contamos com um grupo formado de 61 docentes, entre permanentes e colaboradores e visitante.	Composição do corpo docente	Contexto de prática	Programa
11.	O corpo docente de colaboradores, em número de 20, é formado por docentes e profissionais que trazem sua experiência em gestão de sistemas públicos de ensino e avaliação sistêmica da educação, que proporcionam ao PPGP/CAEd/UFJF uma experiência profissional propriamente dita associada a sua vivência acadêmica para o Programa.	Perfil e experiência dos colaboradores	Contexto de prática	Programa
12.	A diversidade de formação do corpo docente, oriundo de diferentes faculdades e institutos, contribui fortemente para a abordagem interdisciplinar que caracteriza o Programa, tanto do ponto de vista do desenvolvimento do currículo quanto, mais especificamente, nos processos de pesquisa que constituem as dissertações de cada mestrando.	Interdisciplinarida de docente e impacto no currículo	Contexto de prática	Formação

13.	A articulação entre os saberes docentes é valorizada pelo processo de orientação institucional conduzida pelo Núcleo de Apoio à Orientação que permite que mais de um professor colabore com condução de uma pesquisa. O acompanhamento global das pesquisas que estão sendo realizadas feito pelo Núcleo permite que o corpo docente possa ampliar a sua compatibilidade atuando de forma precisa onde seu conhecimento é mais necessário.	Colaboração na orientação e gestão do conhecimento docente	Contexto de prática	Formação
14.	O curso se apoia nos projetos de pesquisa conduzidos pelo seu corpo docente, contribuindo desta forma para a sistematização da pesquisa aplicada aos problemas de gestão da educação pública	Pesquisa aplicada e relação com a prática	Contexto de prática	Formação
15.	Isso ocorre porque esse olhar sobre o todo aporta informações sobre as experiências com políticas públicas em diversas redes o que enriquecendo as discussões que resultam nas dissertações numa perspectiva comparativa que repercute nas pesquisas dos docentes.	Integração entre vivência profissional e pesquisa	Contexto de prática	Formação
16.	Essa dinâmica é muito valorizada pelo programa pois constitui uma troca intensa de saberes que partem do mundo acadêmico e da teoria e pesquisa, mas também da prática gestora e docente nas redes públicas	Troca de saberes entre academia e redes públicas	Contexto de prática	Formação
17.	Durante o quadriênio a Comissão de Credenciamento do Corpo Docente Permanente e Colaborador abriu editais que visavam adequar o corpo docente às demandas de pesquisa do programa incorporando profissionais com experiências e pesquisas em campos específicos dentro da gestão e da avaliação educacional.	Gestão docente e alinhamento à pesquisa	Contexto de prática	Programa
18.	Esse movimento é possibilitado, particularmente, pelo fato de que a atuação do Programa se dá diretamente a partir das redes de educação, estaduais e municipais, em estreita relação com os projetos de avaliação e gestão do CAEd.	Interação com redes públicas e CAEd	Contexto de prática	Programa

19.	Mais recentemente, os levantamentos e análises produzidas, especialmente, por sua comissão de autoavaliação, com a participação de seu colegiado e das demandas de formação das redes públicas de Educação, devem possibilitar a apresentação, de maneira precisa, de cada aspecto do Programa que deve ser aperfeiçoado ou aprofundado	Autoavaliação participativa e planejamento formativo	Efeito representado	Programa
20.	O planejamento do PPGP se insere no contexto mais geral da pós-graduação na UFJF, que tem concebido e realizado, nos últimos anos, ações de melhorias nas condições de oferta dos cursos da Universidade.	Articulação com a política institucional da UFJF	Contexto de prática	Programa
21.	A continuidade de implementação de convênio, já formalizado, com a Universidade Aberta de Portugal, com o objetivo de intensificar a atuação internacional do Programa por meio de trocas de experiências em utilização de tecnologias em Educação em nível de Pós-graduação stricto sensu, conteúdos disciplinares e atuação de docentes.	Internacionalização e cooperação acadêmica	Contexto de prática	Programa
22.	Como um programa de grande porte, com linhas de pesquisa bastante amplas e de caráter interdisciplinar, os temas pesquisados são bem diversificados, sendo elaborados a partir de um conjunto de referenciais teóricos concisos e alinhados às áreas de Educação e Gestão e às metodologias de pesquisa científica.	Diversidade temática e coerência metodológica	Contexto de prática	Formação
23.	Tendo já iniciado esses processos de autoavaliação ao longo dos últimos anos do período ora em avaliação, a comissão continuará a buscar, durante o próximo quadriênio, uma visão integrada sobre as condições de oferta, a percepção dos envolvidos, a análise da produção acadêmica e do impacto social do PPGP/CAEd	Continuidade da autoavaliação e visão integrada	Efeito representado	Programa
24.	Do ponto de vista dos princípios, as diretrizes e orientações para autoavaliação do PPGP/CAEd estão totalmente articuladas aos ditames da avaliação da Universidade Federal	Articulação da autoavaliação à política institucional	Contexto de prática	Programa

	de Juiz de Fora (UFJF) a partir daquilo que a Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPP) preconiza.			
25.	a autoavaliação no PPGP está sendo desenvolvida, desde já, por meio de levantamentos (questionários) dirigidos a gestores, docentes, alunos, núcleo de orientação, tutores de disciplinas e interlocutores das redes educacionais, além de levantamentos na plataforma Lattes de currículos acadêmicos e outras fontes de dados secundários. Especificamente com relação às disciplinas e respectivos professores, note-se que são aplicados questionários aos alunos desde o ano de 2017, a partir dos quais são avaliados diversos aspectos, tais como conteúdo, metodologia, desempenho dos professores e tutores	Instrumentos e escopo da autoavaliação	Contexto de prática	Formação
26.	agora de maneira virtual, têm sido realizadas reuniões periódicas com o Núcleo de Apoio à Orientação e respectivos tutores, com base em instrumentos de acompanhamento e monitoramento	Monitoramento e reuniões de orientação	Contexto de prática	Formação
27.	Estes mesmos colaboradores estarão responsáveis por realizar os levantamentos e análise dos temas das dissertações, suas metodologias e produtos técnicos finais, a fim de se produzir uma visão panorâmica da produção intelectual do PPGP/CAEd e estabelecer parâmetros de avaliação de qualidade das dissertações	Monitoramento e avaliação da produção discente	Efeito representado	Formação
28.	recomendações da avaliação quadrienal, 2013-2016. Atendendo à principal recomendação, as orientações de dissertações de discentes têm sido distribuídas de forma mais equitativa entre os docentes do programa, o que deve continuar nas próximas entradas de alunos.	Redistribuição das orientações por recomendação avaliativa	Contexto de prática	Formação
29.	Ainda, maior atenção tem sido atribuída ao incentivo e monitoramento da produção discente, bem como de acompanhamento de egressos pela coordenação, tanto	Monitoramento da produção e dos egressos	Contexto de prática	Formação

	relativamente à aplicação do PAE elaborado no Programa, como às outras produções técnicas e/ou acadêmicas.			
30.	As dissertações desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública durante o período de 2017 a 2020 têm se aprofundado nas temáticas de gestão e avaliação educacional buscando sempre cotejar as discussões teóricas com o contexto profissional em que os mestrados estão inseridos.	Temáticas das dissertações e articulação teoria-prática	Efeito representado	Formação
31.	Desde sua criação o PPGP tem incentivado participação discente e docente em atividades acadêmicas para além das aulas regulares e encontros de orientação	Promoção de atividades acadêmicas extracurriculares	Contexto de prática	Formação
32.	Destacamos os Seminários Nacionais em Gestão e Avaliação da Educação, evento realizado anualmente, aberto à comunidade em âmbito nacional, mas que acolhe igualmente a participação do público interno, alunos em curso e egressos, tanto como ouvintes quanto para a apresentação de trabalhos.	Organização de seminários nacionais	Contexto de prática	Impacto
33.	Ainda, como iniciativa interna de criar ambiente favorável ao trabalho reflexivo, anualmente é publicado livro da série "Casos de Gestão" no qual os alunos do segundo ano, em co-autoria com seus orientadores, apresentam em um capítulo o objeto central de suas pesquisas de mestrado.	Publicação da série 'Casos de Gestão'	Contexto de prática	Impacto
34.	O Programa, através de seus professores e o Núcleo de Orientação, coordena a publicação de livros da série Diálogos e Proposições para a divulgação dos Planos de Ação resultantes das dissertações dos discentes, reunindo trabalhos dos alunos de cada rede estadual de ensino	Publicação dos Planos de Ação	Contexto de prática	Impacto
35.	entre os 999 egressos entre os anos de 2013 e 2020 foram computados 550 produtos intelectuais - livros, capítulo de livros, artigos científicos, trabalhos completos publicados em anais, além de artigos publicados em jornal ou revista -	Produção intelectual dos egressos	Efeito representado	Impacto

	estando envolvidos cerca de 400 alunos egressos como autores.			
36.	foram realizadas 84 apresentações de trabalho em congressos nacionais, estaduais e regionais, produção esta que, apesar de ser considerada técnica, indica o exercício reflexivo e abertura ao debate informado.	Participação discente em eventos acadêmicos	Efeito representado	Impacto
37.	Ao analisarmos a produção bibliográfica e técnica dos egressos, conjuntamente, um dado se mostra relevante. Dos 846 produtos – livro, capítulo de livro, artigo em periódico, artigo completo publicado em anais de congresso, artigos em jornal e revista;	Volume e diversidade da produção dos egressos	Efeito representado	Impacto
38.	A publicação conjunta entre orientador/orientando se faz presente igualmente em relação aos artigos publicados em periódicos, o que merece destaque ao considerarmos o comprometimento dos professores/ orientadores com a política de formação de recursos humanos, fortalecendo-se a missão do PPGP.	Coautoria docente-discente e compromisso formativo	Efeito representado	Formação
39.	podemos identificar que a maioria dos egressos permanecem profissionalmente vinculados à mesma rede de ensino/instituição após o término do curso de mestrado, por outro, a pós-graduação abre novas possibilidades em suas áreas de atuação	Vínculo profissional e mobilidade após o mestrado	Efeito representado	Impacto
40.	Alguns se destacam em termos de ocupação de posições de liderança como secretários municipais de educação, secretário estadual de educação, ministro da educação e representantes no poder legislativo – vereador e deputado estadual -, diretores de fundações.	Posicionamento dos egressos em cargos de liderança	Efeito representado	Impacto
41.	muitos egressos, mantendo ou não seus vínculos profissionais com suas redes estaduais de ensino, atuam no ensino superior em entidades privadas, mas também nas universidades	Inserção dos egressos no ensino superior	Efeito representado	Impacto

42.	continuidade dos estudos ocorre frequentemente através de cursos de aperfeiçoamento, mobilizados em função de demandas em suas atividades profissionais e especialização. Vale, contudo, destacar as trajetórias formativas que se definiram pela realização do Doutorado, em sua maioria, na área da Educação	Trajetórias formativas e continuidade de estudos	Efeito representado	Impacto
43.	Os professores do PPGP estiveram envolvidos em 58 projetos de pesquisa, sendo em sua maioria, 93%, atuando como coordenadores.	Participação docente em projetos de pesquisa	Contexto de prática	Programa
44.	para o quadriênio sobre o qual versa o presente documento, o envolvimento dos professores com o programa pode ser medido, mesmo que parcialmente, pela realização de pesquisas relacionadas às linhas do programa.	Vínculo entre docência e pesquisa institucional	Contexto de prática	Programa
45.	Os estudos e pesquisas daí decorrentes contribuem, diretamente, para a renovação de práticas gestoras, avaliativas e pedagógicas, em cada região e micro-região. A possibilidade de levantar dados, analisá-los e interpretá-los, individual e coletivamente, sobre uma dada realidade educacional e, na sequência, elaborar soluções viáveis para o aprimoramento de práticas, traz contribuições inestimáveis para o aprimoramento dos processos no interior das escolas e secretarias de Educação, nos diversos cantos do país.	Pesquisa aplicada e impacto territorial	Efeito representado	Impacto
46.	Pode-se mencionar, inicialmente, a intensa utilização de tecnologias como recursos de ensino e aprendizagem no mestrado, desde sua criação, em 2009. Além de ser o primeiro programa profissional em Educação, o PPGP foi o primeiro programa de pós-graduação stricto sensu a ser ministrado de modo semi-presencial, o que viabilizou a participação de alunos/trabalhadores em diversos estados do país.	Inovação tecnológica e modalidade semipresencial	Contexto de prática	Formação

47.	Ainda no terreno das práticas pedagógicas inovadoras, a discussão de temas interdisciplinares, a partir de temas geradores de atualidade sobre Educação, tem sido um momento de intensos estudos, pesquisas e trocas, entre participantes do mestrado.	Práticas pedagógicas interdisciplinares	Contexto de prática	Formação
48.	A profunda e orgânica integração do PPGP com os sistemas públicos de Educação Básica, estaduais e municipais, é a base sobre a qual se constroem as transformações que geram os impactos de sua formação para esses mesmos sistemas e para cada discente, em particular.	Integração com os sistemas públicos de ensino	Efeito representado	Impacto
49.	Para além da titulação e da produção bibliográfica daí decorrente, a continuação da formação em outro nível, possibilitando nova inserção em redes de pesquisa, promove a atualização do debate nas redes de ensino na qual encontram-se inseridos, com o consequente fortalecimento da integração entre os sistemas educacionais da educação básica e as universidades, movimento esse já iniciado anteriormente no Mestrado.	Fortalecimento de redes entre escolas e universidades	Efeito representado	Impacto
50.	O fato de que os alunos sejam oriundos dos sistemas educacionais, em um contexto formativo que os leva a trazer questões, informações e reflexões próprias do seu contexto profissional, tem conduzido, no interior do Programa, à produção do mapeamento de uma imensa gama de problemas educacionais no país.	Mapeamento de problemas educacionais a partir da prática	Efeito representado	Formação
51.	os trabalhos finais produzidos no PPGP constituem um importante repositório de problematização, diagnóstico e propostas de alternativas ou soluções, que estão à disposição dos estudos em Educação, das instituições e dos atores no campo de execução de políticas e de formação da Educação Pública.	Repositório de soluções e diagnósticos em educação	Efeito representado	Impacto

52.	os impactos que o Programa produz na sociedade decorrem da relação direta de sua profunda inserção nos sistemas estaduais e municipais de Educação Básica.	Impacto social decorrente da inserção institucional	Efeito representado	Impacto
53.	O Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) apresenta uma estreita vinculação ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), associado à Faculdade de Educação da UFJF	Vinculação institucional com o CAEd	Contexto de prática	Programa
54.	PPGP/CAEd possui um perfil de alunado que reúne profissionais das redes educacionais os quais atuam diretamente no fenômeno educacional e em suas respectivas políticas públicas, que revela, desde o início, sua profunda inserção social, no que se refere, especialmente, aos sistemas públicas de educação.	Perfil dos discentes e inserção social	Contexto de prática	Impacto
55.	No quesito internacionalização, o CAEd/UFJF, que tem estreitas relações com o PPGP, manteve programas de intercâmbio internacional e bolsas de estudo, com o Ministério da Educação Nacional da França e com a Universidade de Michigan e vem desenvolvendo, desde 2008, pesquisas em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Harvard.	Parcerias internacionais e intercâmbio	Contexto de prática	Impacto
56.	O PPGP realiza, atualmente, ações no âmbito do Convênio UFJF/Universidade Aberta de Portugal (UAb). O Convênio estabelece cooperação dos docentes em bancas e orientações de dissertações e, especialmente, a possibilidade de disponibilização de disciplinas dos respectivos Programas (PPGP e Administração e Gestão Educacional) para intercâmbio de estudantes.	Convênio com Universidade Aberta de Portugal	Contexto de prática	Impacto
57.	a proposta de visibilidade do PPGP/CAEd/UFJF, de modo objetivo, é efetivada por seis ações efetivas: 1) Livros de Estudo de Casos; 2) Revista Pesquisa e Debate em	Estratégias de visibilidade institucional	Contexto de prática	Programa

	Educação; 3) Seminário de Gestão e Avaliação em Educação; 4) Boletins de Avaliação e dos Cadernos de Pesquisas; 5) Site do Programa; 6) Docentes e discentes em cargos públicos relevantes. As dissertações desenvolvidas pelos alunos são uma relevante forma de interseção entre a Universidade e o cotidiano das escolas e redes de ensino.			
58.	cada estudo de caso gera impactos, na medida em que o mestrando traz para sua pesquisa um problema ou situação que se transformou em desafio no contexto de sua atuação profissional e o contempla por diversificados ângulos. A partir daí, é elaborado um plano de intervenção como solução para os problemas identificados	Intervenção prática a partir de estudos de caso	Efeito representado	Formação
59.	Os casos empíricos que constituem a base para as pesquisas sobre políticas e situações do cotidiano educacional no PPGP/CAEd/UFJF, que têm suscitado debates em variados aspectos, têm alimentado a publicação de uma série de livros denominada Casos de Gestão,	Publicação da série Casos de Gestão	Contexto de prática	Formação
60.	Os esforços do programa, que preza, de modo ininterrupto, pela qualidade da formação oferecida, foram reconhecidos pela CAPES, ao receber nota 4 na avaliação de 2013-2016.	Reconhecimento institucional pela CAPES	Efeito representado	Impacto
61.	O PPGP/CAEd/UFJF assume compromisso também, além de seu horizonte primeiro, qual seja, a formação qualificada dos discentes, com o desenvolvimento de outros programas de pós-graduação profissionais no Brasil, evidenciada pela participação ativa do programa no FOMPE (Fórum de Mestrados Profissionais em Educação), no FOPROF (Fórum Nacional de Mestrados Profissionais) e no FORPRED (Fórum Nacional dos Coordenadores de Pós-Graduação em Educação, que ocorre no âmbito da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação).	Participação ativa em fóruns nacionais de pós-graduação	Contexto de prática	Programa

62.	o corpo docente do programa é, em relação à formação e aos objetos de pesquisa, heterogêneo, o que se ajusta às características do próprio programa e às temáticas associadas aos seus dois temas centrais, a gestão e a avaliação educacional.	Heterogeneidade e adequação da formação docente	Contexto de prática	Formação
63.	Ao longo do ano de 2020, alguns professores do programa ocuparam funções gerenciais e administrativas em instituições de ensino superior, mas continuaram exercendo seu papel como docente no PPGP/CAEd/UFJF.	Docentes com dupla atuação institucional	Contexto de prática	Programa

ANEXO A - FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Ficha analítica utilizada para sistematização da leitura documental com base na Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001) e na categoria da performatividade (Ball, 2001, 2004, 2010).

1. Identificação do Documento

- • Título do documento:
- • Data de publicação:
- • Autor/órgão responsável:
- • Tipo (ex: APCN, regimento, site, etc.):
- • Objetivo declarado no texto:

2. Contextualização Política e Institucional

- • A que momento da política o documento pertence?
() Influência () Produção de Texto () Prática () Efeitos
- • Que evento, política ou exigência motivou sua produção?
- • Que sujeitos institucionais estão envolvidos em sua produção ou recepção?
- • Há articulação com diretrizes da CAPES, legislação ou outros organismos reguladores?

3. Dimensão Textual (Descrição Linguística)

- • Vocábulo recorrentes ou expressões dominantes:
- • Uso de metáforas ou termos metafóricos:
- • Categorias discursivas mobilizadas para definir o gestor ou a formação:

4. Dimensão da Prática Discursiva (Produção, Circulação, Interpretação)

- • Quem é o enunciador? Quem é o público-alvo?
- • Quais vozes autorizadas aparecem?
- • Marcas de interdiscursividade:

() Discurso gerencial () Avaliação () Pedagógico () Inovação

5. Dimensão da Prática Social (Contexto e Ideologia)

- • Quais racionalidades políticas predominam no texto?
- • Que valores são naturalizados como desejáveis na formação?
- • Como o sujeito gestor é construído discursivamente?
- • Há um modelo de profissionalização hegemônico? Qual?
- • Sistemas de crenças e conhecimento são instituídos? Quais?

6. Operacionalização da Categoria “Performatividade” (Ball)

- • O documento apresenta metas mensuráveis ou indicadores de desempenho?
- • Há dispositivos de responsabilização ou controle?
- • A noção de formação está subordinada a resultados ou evidências?
- • A performatividade está ligada à identidade do gestor? De que forma?

7. Elementos Discursivos Complementares

Elemento	Observado? () Sim () Não	Descrição/Notas
Regularidades		
Silenciamentos		
Interdiscursividades		
Pressupostos		
Contradições/Tensões		

8. Considerações Analíticas (Síntese Interpretativa)

Integração entre texto, prática discursiva e prática social, com base nos princípios da ADC e nos dispositivos da performatividade. Considerar sentidos produzidos, efeitos normativos, silenciamentos e construções identitárias do gestor.