

Peculiaridades da pós-graduação no Brasil, na Costa Rica, no Equador e no México: um estudo comparativo¹

Peculiarities of graduate study in Brazil, Costa Rica, Ecuador and Mexico: a comparative study

Peculiaridades del posgrado en Brasil, Costa Rica, Ecuador y México: un estudio comparativo

Christianne Luce Gomes, doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pós-doutora em Ciências Políticas e Sociais pela *Universidad Nacional de Cuyo* (UNCuyo), Mendoza, Argentina, e professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: chris@ufmg.br.

Rodrigo Elizalde, doutor em Educação pela *Universidad Bolivariana* (UB), Chile, pós-doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e bolsista DTI-A, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: roelizalde@gmail.com.

Resumo

Este artigo objetiva compreender como a pós-graduação é caracterizada no Brasil, na Costa Rica, no Equador e no México, bem como discutir peculiaridades do trabalho docente nesse nível formativo. A metodologia deste estudo comparativo contou com pesquisa bibliográfica, análise documental e grupo focal. Apesar de ser entendida de forma distinta nesses quatro países latino-americanos, a pós-graduação diz respeito a uma formação superior qualificada que, em geral, requer envolvimento com pesquisa. As fronteiras entre especialização e mestrado profissional são tênues e ambíguas na maioria dos países. A exigência de titulação para atuar como docente

¹ Este artigo é parte integrante de pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e pelo Ministério do Esporte.

nesse nível de ensino é distinta, e muitos professores estão vulneráveis à precarização do trabalho, indicando problemáticas e desafios comuns para o avanço da pós-graduação na região como um todo.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Mestrado. América Latina. Universidade.

Abstract

This article aims to understand how graduate study is conceptualized in Brazil, Costa Rica, Ecuador and Mexico, as well as to discuss some peculiarities of professors who work on this formative level. The methodology of this comparative study included bibliographic research, documentary analysis and focus groups. Despite being understood differently in these four Latin American countries, graduate study represents a higher level of qualified education that, in general, requires involvement in research. The boundaries between the Specialization Course and the Professional Masters are tenuous and ambiguous in most countries. The academic title necessary to work as a professor of graduate education is distinct, and many professors are vulnerable to precarious jobs, indicating common problems and challenges for the advancement of this educational level in the region.

Keywords: Graduate Programs. Master Degree. Latin America. University.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se conceptualiza el posgrado en Brasil, Costa Rica, Ecuador y México, así como discutir las peculiaridades del trabajo docente en este nivel de formación. La metodología de este estudio comparativo incluyó investigación bibliográfica, análisis documental y grupo focal. A pesar del posgrado ser entendido de manera diferente en estos cuatro países latinoamericanos, indica una educación superior calificada que, en general, requiere participación en la investigación. Los límites entre la Especialidad y el Máster Profesional son tenues y ambiguos en la

mayoría de los países. El requisito de titulación para actuar como docente de posgrado es diferente y muchos profesores están vulnerables a la precarización de su trabajo, lo que indica problemas y desafíos comunes para el avance del posgrado en la región como un todo.

Palabras clave: Posgrado. Máster. América Latina. Universidad.

Contextualização da pesquisa

Este artigo é parte de uma pesquisa mais abrangente que envolveu a análise dos mestrados sobre uma temática específica – *Lazer/ Tiempo Libre/ Recreación* – realizados na América Latina. Para contextualizar e fundamentar a pesquisa, buscou-se, inicialmente, compreender algumas peculiaridades da pós-graduação nos países latino-americanos que oferecem mestrado sobre essa temática: Brasil, Costa Rica, Equador e México (GOMES et al., 2012).

As perguntas que guiaram essa discussão foram: de que maneira a pós-graduação é conceituada, em termos de características e finalidades, nesses quatro países? Quais são as responsabilidades e atribuições dos professores que atuam na pós-graduação? Considerando essas indagações, o objetivo deste artigo é o de discutir algumas peculiaridades da pós-graduação no Brasil, na Costa Rica, no Equador e no México, em especial no que se refere à conceituação desse nível formativo e às responsabilidades e atribuições do corpo docente.

O estudo foi realizado por meio de uma análise documental (LAVILLE; DIONNE, 1999), o que instigou interessante diálogo com a bibliografia. O processo de identificação e seleção de documentos com informações sobre os sistemas de pós-graduação em quase todos os países englobados na pesquisa foi difícil, moroso e restrito. As consultas a *sites* oficiais dos Ministérios e Secretarias de Educação foram recorrentes, sendo também frequentes as tentativas de estabelecer contato com diferentes órgãos para obter informações e documentos.

Além de contar com o Plano Nacional de Pós-Graduação vigente no Brasil (PNPG 2011-2020), o processo de busca considerou oito documentos relevantes para a pesquisa, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1. Documentos selecionados

País	Código	Documento
Brasil	D.01	Resolução n° 05 do Conselho Federal de Educação, de 10 de março de 1983
Brasil	D.02	Parecer CES/CFE n° 977/65 (“Parecer Sucupira”)
Costa Rica	D.03	Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Nacional (SEPUNA)
Costa Rica	D.04	Reglamento del sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional
Equador	D.05	<i>Estructura y titulaciones de Educación Superior en Ecuador</i>
Equador	D.06	<i>Ley Orgánica de Educación Superior</i>
México	D.07	<i>Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado</i>
México	D.08	<i>Parámetros básicos considerados para el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad PNPC</i>

Fonte: Elaboração dos autores.

Para enriquecer a pesquisa documental, além de entrevistas, foi realizado um grupo focal com os coordenadores dos mestrados estudados. O grupo focal ocorreu presencialmente, no Brasil, na universidade responsável pela investigação. As reuniões foram gravadas e transcritas com o consentimento dos participantes. Os depoimentos dos voluntários foram codificados para preservar o seu anonimato, conforme explicitado no protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): cada participante foi designado pelo código GF (grupo focal), seguido da letra C (coordenador) e das iniciais do país, sendo B de Brasil, E de Equador, CR de Costa Rica, M1 e M2 do México, uma vez que este último desenvolve dois dos mestrados aqui estudados.

Como já mencionado, foram definidas duas categorias por meio das quais o estudo das propostas foi organizado e discutido. A

Conceituação busca compreender em que consiste a pós-graduação no Brasil, na Costa Rica, no Equador e no México, considerando suas características e finalidades, entre outros elementos que caracterizam o mestrado nesses países. A categoria Corpo Docente, por sua vez, discute principalmente as responsabilidades e atribuições dos professores de pós-graduação, buscando situá-las num contexto mais amplo.

O estudo comparativo foi utilizado como estratégia metodológica para ressaltar diferenças e similaridades entre os elementos considerados. Como observa Gil (2008, p. 16-17), “sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais”.

Realidades e desafios da pós-graduação

No Brasil, a pós-graduação foi estruturada em dois níveis: (i) *lato sensu*, expressão latina que designa a atualização e o aprimoramento de modo amplo que ocorre por meio de cursos de especialização, *Master Business Administration* (MBA) e residência médica; e (ii) *stricto sensu*, composto por mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, cujo enfoque é mais específico e aprofundado. É importante esclarecer que essa estruturação em dois níveis não é verificada nos outros países aqui estudados, somente no Brasil. Mesmo que os sistemas de pós-graduação da Costa Rica e do México, por exemplo, façam uma distinção entre *especialidad*, *maestría* e *doctorado*, a separação em níveis *lato* e *stricto sensu* é uma peculiaridade brasileira.

Feito esse esclarecimento inicial, serão apresentadas as análises sobre a pós-graduação empreendidas nos quatro países pesquisados.

Conceituação da pós-graduação

Os diferentes entendimentos contidos nos documentos selecionados indicam que, de modo geral, a pós-graduação é uma formação superior qualificada e, em alguns dos países investigados,

requer envolvimento com atividades de pesquisa. Essa formação diferenciada permite um aprofundamento teórico-metodológico em determinada área do conhecimento e possibilita a obtenção de grau acadêmico. Tais constatações foram extraídas dos documentos selecionados na pesquisa, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Conceituação da pós-graduação

Documento	Conteúdo
D.01 (Brasil)	<p>Art. 2º</p> <p>I – A pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias.</p> <p>II – A pós-graduação compreende dois níveis independentes e terminais – mestrado e doutorado –, podendo o mestrado constituir etapa inicial para o doutoramento, a critério da instituição.</p> <p>III – Mestrado e doutorado destinam-se a criar qualificação especial em determinadas áreas e subáreas do conhecimento.</p>
D.02 (Brasil)	<p>Em resumo, a pós-graduação <i>sensu stricto</i> apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente, a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. (p.4)</p>
D.03 (Costa Rica)	<p><i>En el sistema de estudios de posgrado de la Universidad Nacional, la maestría profesional y la especialidad se conciben como modalidades de posgrado con énfasis en la investigación aplicada, orientadas a la solución de problemas en áreas específicas del conocimiento. (p.5)</i></p>
D.04 (Costa Rica)	<p><i>Los estudios de posgrado son parte integral de la oferta académica institucional y su concepción, organización y funcionamiento se rigen por la misión, principios, fines y funciones de la Universidad Nacional. (p.2)</i></p> <p><i>Artículo 8. Grados académicos.</i></p>

Documento	Conteúdo
D.04 (Costa Rica)	<i>Los grados académicos que otorga la Universidad Nacional en posgrado son: especialidad profesional, maestría académica, maestría profesional y doctorado. Los posgrados también podrán organizar actividades conducentes a diploma de actualización, profundización o estudios posdoctorales, según lo establecen las leyes, convenios y demás normativa que rige a las instituciones de educación superior estatal de Costa Rica.</i>
D.05 (Equador)	<i>Maestría y Máster son referidos iguales, como: Cuarto nivel o de postgrado, destinado a la especialización científica o entrenamiento profesional avanzado. Corresponden a este nivel los títulos intermedios de posgrado de especialista y diploma superior y los grados de magíster y doctor.</i>
D.06 (Equador)	<i>Art. 120 Maestría - Es el grado académico que busca ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento. Dota a la persona de las herramientas que la habilitan para profundizar teórica e instrumentalmente en un campo del saber.</i>
D.07 (México)	<i>Los campos de orientación de los programas académicos de posgrado son dos:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los Programas de Posgrado con Orientación a la Investigación, que ofrecen los niveles de maestría o de doctorado.</i> • <i>Los Programas de Posgrado con Orientación Profesional, que ofrecen los niveles de especialidad o de maestría. (p. 12)</i>
D.08 (México)	Não especificado.

Fonte: Elaboração dos autores.

Mesmo que as diretrizes e fundamentos da pós-graduação abordados nos oito documentos sejam diferenciados, eles compartilham alguns aspectos. Indicam, por exemplo, que a pós-graduação demanda aprofundar conhecimentos. Essa constatação suscita uma importante reflexão: que tipo de aprofundamento precisa ser desenvolvido na pós-graduação no contexto dos quatro países latino-americanos pesquisados?

Os documentos do Equador (D.05 e D.06) evidenciam que o mestrado busca a ampliação, o desenvolvimento e o aprofundamento em uma disciplina ou área específica do conhecimento, dotando a pessoa

de ferramentas que a habilitem, teórica e instrumentalmente, em um campo do saber.

No caso do Brasil, o D.02 destaca que as propostas de pós-graduação *stricto sensu* conferem um grau acadêmico, atestando, assim, uma notável competência científica em determinado ramo do conhecimento. Além disso, a finalidade dos mestrados e doutorados acadêmicos é preparar pessoal qualificado para exercer as atividades de pesquisa e de docência no magistério superior (D.01), uma diretriz que continua vigente no PNPG (2011-2020), a exemplo dos planos que o antecederam.

Um dos documentos da Costa Rica (D.03), por sua vez, explicita a existência de um vínculo entre a especialização e o mestrado profissional, ao pontuar que ambos têm ênfase na pesquisa aplicada, ou seja, orientada para a solução de problemas em áreas específicas do conhecimento. Assim, é necessário indagar: na pós-graduação, o que difere a especialização de um mestrado profissional?

Sobre esse aspecto, são interessantes os esclarecimentos de Quelhas, Faria Filho e França (2005). Os autores sublinham que, enquanto a especialização permite uma atualização de conhecimentos mais delimitada, o mestrado profissional requer o aprofundamento de conteúdos aplicados e o envolvimento com a pesquisa:

Do ponto de vista conceitual, existe diferença substantiva entre cursos [...] de especialização e os mestrados profissionais. A especialização possibilita uma verticalização do conhecimento em um subcampo de uma área do conhecimento, buscando melhor qualificação de aluno para atuação profissional definida e bastante circunscrita. Isso se torna patente quando profissionais inseridos no mercado fazem mais de um curso de especialização. [...] O mestrado profissional é um mestrado *stricto sensu* e, portanto, obedece aos procedimentos típicos dessa modalidade. Embora seja um curso de mestrado dirigido para profissionais com ênfase em conteúdos aplicados, as atividades de pesquisa devem ser também contempladas, tanto nas disciplinas como na dissertação (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005, p. 98).

De acordo com os autores, o mestrado acadêmico significa uma possibilidade de colocar o estudante em contato com a produção bibliográfica. Certamente, inúmeras estratégias teórico-metodológicas são relevantes para qualificar a formação do mestrando. Afinal, o contato com a produção em uma determinada área do conhecimento poderá capacitá-lo para as “[...] atividades de pesquisa buscando um grau cada vez maior de autonomia que o prepare para o doutorado e, como resultado, qualificá-lo para o magistério superior” (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005, p. 98).

Na análise documental, foi verificado que, no México (D.07), os campos de orientação dos programas de pós-graduação podem ser direcionados para a investigação (no caso do mestrado e do doutorado) ou para a orientação profissional. Em outras palavras, nesse país, as atividades de pesquisa são opcionais para os mestrandos.

Como foi destacado por Aguilar (2011, p. 197), o fato de a pesquisa ser considerada apenas uma “opção” no mestrado – seja no México, seja em outros países que seguem essa diretriz – acaba gerando sérios problemas relacionados principalmente a três âmbitos: (i) falta de vocação científica, com baixo interesse dos profissionais em dar continuidade aos estudos no nível de pós-graduação; (ii) predominância do enfoque quantitativo, sendo raras as investigações qualitativas, e (iii) escassez de produção científica e bibliográfica, com poucos livros e artigos publicados em periódicos indexados.

Considerando essa situação, questiona-se: será que a pesquisa precisa integrar as propostas formativas de pós-graduação somente quando os cursos têm enfoque acadêmico? A ênfase na orientação profissional tornaria a pesquisa dispensável no mestrado profissional?

Quelhas, Faria Filho e França (2005) salientam que o mestrado profissional também precisa formar profissionais capacitados para a pesquisa, para o desenvolvimento e para a inovação. Assim, enquanto a especialização busca apenas melhorar a qualificação do profissional – o que pode incluir somente o ensino de técnicas, por exemplo –, o mestrado

profissional precisa qualificar a formação por meio da aplicabilidade concreta e específica, sendo capaz de mudar o patamar do conhecimento existente naquele campo. Esse desafio somente poderá ser alcançado por meio de atividades de pesquisa.

Diferentemente da especialização, o mestrado profissional é direcionado a problemáticas identificadas por uma instituição, cujas demandas destacam problemas a serem enfrentados. Aos estudantes (profissionais), orientados pelos professores, cabe a tarefa de equacionar esses problemas no cotidiano. Assim, corresponderia à universidade identificar problemas e questões, orientando estudantes do mestrado profissional a buscarem equacionamentos para eles. “Esse, por definição, seria o mestrado profissional, distinguindo-se igualmente da especialização e do mestrado voltado à formação de natureza acadêmica” (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005, p. 99).

A citação anterior relaciona-se, em parte, com a diretriz adotada na Costa Rica (D.03), onde o mestrado profissional é uma modalidade da pós-graduação com ênfase na pesquisa aplicada, orientada para a solução de problemas em áreas específicas do conhecimento. Entretanto, ao estender essa possibilidade para a especialização, acaba sendo distinta das diretrizes adotadas no Brasil – onde a pesquisa é enfatizada no mestrado e no doutorado, e não necessariamente nos cursos de especialização ou de aperfeiçoamento.

Nesse âmbito, o PNPG (2011-2020) vigente no Brasil deixa claro que o núcleo da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, o que depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, seja no mestrado/ doutorado acadêmico, seja no mestrado profissional. Assim, a tarefa das instituições acadêmicas e dos institutos de pesquisa públicos e privados é, sobretudo, aliar o estudo à pesquisa.

O PNPG (2011-2020) também salienta que os resultados das investigações realizadas no contexto da pós-graduação, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos que podem ser usados tanto no setor público, como no sistema privado. Tal diretriz

valoriza a parceria entre a universidade, o Estado e as empresas, abrindo importantes desafios para a pós-graduação não somente no Brasil, mas também em outros países latino-americanos, principalmente aqueles que ainda não têm muita tradição de pesquisa e que ainda carecem de professores qualificados para a docência na pós-graduação, como será tratado a seguir.

Corpo docente

Outra categoria analisada neste artigo relaciona-se com o corpo docente. A análise realizada evidencia que os sistemas de pós-graduação do Brasil e do Equador exigem que os professores sejam doutores e apenas excepcionalmente permitem que possam atuar na pós-graduação docentes de alta qualificação que não tenham doutorado. O mesmo vale para a Costa Rica, mas, nesse caso, é estabelecido apenas o mínimo: o professor precisa ter, pelo menos, o mesmo grau acadêmico outorgado pelo programa. Essas diretrizes estão dispostas no Quadro 3.

Quadro 3. Corpo docente

Documento	Conteúdo
D.01 (Brasil)	Art. 7°. Aos docentes de curso de pós-graduação exigirse-á exercício de atividade criadora, demonstrada pela produção de trabalhos originais de valor comprovado em sua área de atuação, e formação acadêmica adequada, representada pelo título de Doutor ou equivalente. Parágrafo único. Em casos especiais, a juízo do CFE, o título de Doutor poderá ser dispensado desde que o docente tenha alta qualificação por sua experiência e conhecimento em seu campo de atividade.
D.02 (Brasil)	Não específica.
D.03 (Costa Rica)	<i>La composición y el número de miembros del grupo asesor deberán ser establecidos en el reglamento interno de cada programa. Los integrantes deben poseer al menos el grado académico que otorga el programa. (p.6)</i>

Documento	Conteúdo
D.04 (Costa Rica)	<i>Artículo 35. Requisitos. Para ser nombrado y hacerse cargo de cualquier actividad académica regular, será requisito poseer el grado, reconocido y equiparado cuando corresponda, equivalente al menos al que otorga el posgrado respectivo, así como amplia experiencia en investigación en las áreas definidas por el posgrado. Excepcionalmente, se podrá levantar el requisito del grado con personal que participa en tribunales de tesis y apoyo en proyectos de investigación y extensión. Esto se aplicará únicamente a personas de reconocido prestigio por su producción intelectual, artística o científica. En estos casos, el académico deberá ser propuesto por el Comité de Gestión Académica ante el Consejo Central de Posgrado, quien resolverá al respecto.</i>
D.05 (Equador)	Não especifica.
D.06 (Equador)	<i>Art. 150 - Para ser profesor o profesora titular de una universidad o escuela politécnica pública o particular del Sistema de Educación Superior se deberá cumplir con los siguientes requisitos: a) Tener título de posgrado correspondiente a doctorado (PhD o su equivalente) en el área afín en que ejercerá la cátedra; b) Haber realizado o publicado obras de relevancia o artículos indexados en el área afín en que ejercerá la cátedra, individual o colectivamente, en los últimos cinco años; c) Ser ganador del correspondiente concurso público de merecimientos y oposición; y d) Tener cuatro años de experiencia docente, y reunir los requisitos adicionales, señalados en los estatutos de cada universidad o escuela politécnica, en ejercicio de su autonomía responsable, los que tendrán plena concordancia con el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Los profesores titulares agregados o auxiliares deberán contar como mínimo con título de maestría afín al área en que ejercerán la cátedra, los demás requisitos se establecerán en el reglamento respectivo.</i>
D.07 (México)	Não especifica.
D.08 (México)	<i>La producción de la planta académica asociada al programa deberá incluir productos según el área del conocimiento y disciplinas, tales como: artículos de investigación original publicados; libros y/o capítulos de libros científicos y de texto; presentaciones en eventos académicos especializados; patentes registradas y en proceso de explotación; desarrollos tecnológicos; prototipos experimentales; sistemas y/o programas de computación.</i>

Fonte: Elaboração dos autores.

Considerando a temática da formação/titulação, no Equador, no caso de ser professor titular agregado ou auxiliar do Sistema de Educação Superior, a formação mínima do docente poderá ser de mestrado na área em questão. Isso abre possibilidades para que um professor com título de mestre seja docente do mestrado. No entanto, essa possibilidade não pode significar um empecilho ou justificativa para a não continuidade da qualificação docente.

Na pesquisa realizada foi constatado que, tanto no Equador, como no México e, em menor proporção, na Costa Rica, a maioria dos professores dos mestrados estudados não possuía título de doutor, tendo concluído somente o mestrado. Essa realidade pode ser explicada, em parte, pela escassez de professores universitários com titulação de doutor nesses países. Segundo García Guadilla (2010), apenas um terço dos investigadores na região latino-americana possui doutorado.

Apesar de a legislação brasileira também abrir uma exceção no que se refere à titulação dos professores, de forma notoriamente contrastante, no Brasil, todos os professores participantes ou vinculados ao mestrado pesquisado concluíram o doutorado.

No Brasil e na Costa Rica, considera-se que, em casos excepcionais de notório saber, a alta qualificação do docente por sua experiência e conhecimento em seu campo de atividade poderá até mesmo dispensar o título de doutor (ou equivalente à modalidade oferecida). Esse reconhecimento, no entanto, requer aprovação específica pelos órgãos competentes.

Nessa mesma linha, as informações contidas no Quadro 3 chamam a atenção para outro aspecto: o destaque conferido à produção intelectual de docentes da pós-graduação. A qualidade dessa produção é evidenciada por meio da publicação de livros, capítulos e artigos em periódicos indexados, da apresentação de trabalhos em eventos especializados e da atividade científica reconhecida pela comunidade da área, assim como da trajetória ou experiência profissional como docente ou investigador.

Dal Rosso (2008) chama a atenção para a importância de vincular a produção intelectual com a intensificação do trabalho docente, como verificado em vários países. O autor analisa o tema considerando cinco aspectos distintos que marcam o contexto atual: (i) o prolongamento da jornada de trabalho docente; (ii) o aumento do ritmo de trabalho; (iii) o acúmulo de atividades, (iv) a polivalência na execução de tarefas, e (v) a organização da gestão do trabalho por resultados.

Esses cinco pontos evidenciam uma intensificação do trabalho docente na pós-graduação em decorrência da adoção de um modelo de gestão cada vez mais próximo dos princípios e práticas empresariais, incorporados por meio da implementação de políticas educacionais governamentais, como pontuam Maués e Mota Jr. (2011).

Nessa mesma linha de argumentação, Silva (2010, p.130-131) observa:

[...] a produtividade acadêmica passa então a ser avaliada pelo número de publicações e orientações concluídas; pela capacidade de mobilizar recursos externos para financiamento de atividades de pesquisa; pelo número de publicações no exterior (internacionalização) e outros indicadores que a literatura normalmente associa à produtividade acadêmica. A questão problemática não é a produtividade, mas o produtivismo, com seu efeito perverso que é o que Trindade (2001, p.163) denomina de “erosão do próprio tecido acadêmico [...] que se esgarça progressiva e perigosamente, inclusive por sua privatização interna na captação crescente de recursos compensatórios”.

Bianchetti e Machado (2007, p. 10) também criticam as consequências do produtivismo na pós-graduação. Os autores dizem ser tradicional considerarmos uma publicação como sinônimo de uma descoberta, pois, originalmente, seu sentido era colocar em circulação novos conhecimentos para que fossem socializados e apreciados por outros pesquisadores, permitindo o seu uso em implementações que beneficiassem a humanidade. Questionando a lógica produtivista, uma das pesquisadoras por eles entrevistada afirmou o seguinte: “Você pega um autor, um pesquisador, que é bom, mas ele publicou 15 coisas, aí você vai ler as 15 coisas, e é a mesma coisa. Isso é problemático”.

Ao considerar a dimensão da qualidade de muitas publicações, outro entrevistado declarou que “[...] o produtivismo não me ofende só pela mediocrização; me ofende eticamente. É a venda de sucata como ouro. Nós não estamos nem apresentando cobre como ouro, como diria Freud; nós estamos apresentando sucata como ouro”.

Em outras palavras, como adverte Waters (2006, p. 42), até mesmo “[...] as publicações acadêmicas se tornaram tarefas em série, como as peças que rolam pelas esteiras de uma linha de montagem [...]. O produto é tudo o que conta e não sua recepção, não seu uso humano”.

Essa alarmante situação é uma expressão da transformação de sujeitos e instituições em mercadorias, o que está intimamente relacionado com o processo de privatização da educação que avança a passos largos na América Latina e acomete não só as universidades particulares, mas também as públicas. Follari (2006) observa que os processos de privatização das universidades latino-americanas nos últimos anos derivam de mecanismos que impõem aos próprios alunos o financiamento da pós-graduação, inclusive nas universidades públicas.

Nesse sentido, a pós-graduação nas universidades públicas brasileiras difere das demais universidades públicas aqui estudadas (uma delas situada na Costa Rica e a outra no Equador). No Brasil, as universidades públicas não cobram mensalidades dos estudantes selecionados para integrar o corpo discente do mestrado/doutorado, existindo ainda uma política de concessão de bolsas para que os estudantes agraciados com esse benefício possam se dedicar exclusivamente à formação.

Cabe lembrar que o processo de concessão de bolsas também acaba reforçando a lógica do produtivismo, pois recebem mais bolsas os programas que são avaliados com conceitos mais altos dentro de uma escala de 3 a 7 pontos, atribuídos a cada três anos mediante rigoroso processo de avaliação. Os programas de pós-graduação brasileiros que obtêm conceito 1 ou 2 nem são credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Seguindo essa perspectiva, o processo avaliativo da pós-graduação em voga no Brasil valoriza substancialmente a quantidade de publicações efetuada em cada triênio. A qualidade dessa produção é aferida, sobretudo, por meio do número de artigos publicados em periódicos indexados, os quais são classificados segundo os *rankings* internacionais hegemônicos. Nesse sentido, em geral, não se considera a qualidade das produções acadêmicas levando-se em conta o seu impacto no avanço do conhecimento sobre uma temática, o que gera controversos debates.

Uma das exigências que recaem sobre as atividades de pós-graduação em vários países consiste em investigar e publicar, sendo avaliado o êxito de quem coordena ou participa de uma pesquisa. Mesmo quando as possibilidades não são excludentes – o que é raro –, isso implica disputa e pressão cada vez maiores, pois a existência de categorias permite comparações e mútuas valorações. Além disso, os docentes vinculados à pós-graduação são submetidos a avaliações constantes. Ainda que nem todas sejam suficientemente severas, aquelas que permitem obter incentivos de pesquisa e de pós-graduação contêm níveis razoáveis de exigência (FOLLARI, 2008).

Essa questão foi comentada por um participante do grupo focal:

Estamos sendo cobrados pelo volume de produção, que nós dizemos que é uma lógica da produtividade, e ela não pode ser qualquer produção, tem que ser uma produção em periódicos ou em revistas especializadas que são classificadas por este mesmo sistema de avaliação. Então, temos que publicar nessas revistas que estão nos estratos superiores dentro dessa classificação. Disso depende a melhoria e o maior investimento em um programa de pós-graduação. Então, as notas que são atribuídas aos programas dependem, não exclusivamente, mas principalmente, do volume de produção e de publicação dos professores. Por um lado, isso faz com que nosso grupo tenha uma maior preocupação e tenha publicado mais, mas, por outro lado, isso está relacionado com toda essa lógica que pode ser questionada, pois essa é uma avaliação muitas vezes quantitativa, e não se avalia a qualidade dos trabalhos apresentados. (GF.C.B.)

Outra faceta da questão relaciona-se com o tipo de vínculo institucional estabelecido com o professor, muitas vezes contratado

por períodos específicos de tempo unicamente para desenvolver determinada disciplina. Não há, assim, possibilidade de estabelecer vínculos maiores com a universidade, com o programa de pós-graduação, com a pesquisa, com o currículo, com os professores e, até mesmo, com os próprios estudantes.

Tomando como base os dados do Censo 2004 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação do Brasil, do total de docentes de pós-graduação cadastrados, apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva (BOSI, 2007). Esse aspecto foi destacado no grupo focal:

Em nosso caso, como somos uma instituição pública, temos 40 horas de dedicação exclusiva à universidade; então, nosso tempo de aula na graduação é de 8 a 12 horas semanais. Isso acaba possibilitando nosso envolvimento com as pesquisas e com os projetos que são financiados pelos órgãos ligados ao Estado. (GF.C.B.)

Os docentes do mestrado brasileiro estudado na pesquisa contam com a possibilidade de trabalhar com dedicação exclusiva à universidade, mas é importante esclarecer que isso não ocorre em todas as instituições que oferecem programas de pós-graduação no Brasil. O trabalho docente com dedicação exclusiva também não é observado nas demais instituições latino-americanas aqui estudadas: “[...] *hay una gran diferencia con Brasil en que el programa tiene docentes a tiempo exclusivo dedicados a la investigación o la asesoría o tutoría de estos trabajos.*” (GF.C.E.)

Os participantes do grupo focal também salientaram dificuldades nesse âmbito:

No le hemos exigido al profesor que como parte de los requisitos como tales que participe publicando y escribiendo. [...] El maestro tiene que trabajar en otras actividades. Entonces si alguien no se dedica por completo a la docencia y está en un trabajo de 40 horas semanales, ¿a qué hora investiga? (GF.C.M1.)

Los profesores que no pueden investigar no lo hacen tampoco afuera. (GF.C.CR.)

El docente, al menos en el caso de nosotros, el 80 o 90% son maestros a honorarios entonces es complicado porque el maestro da clases en 10 universidades. Entonces no se le cubre sus gastos o no hay una posibilidad de que también pueda dedicarse a la investigación o que pueda dedicarse a escribir mucho en el área, más bien lo tiene que hacer por una iniciativa personal. (GF.C.M2.)

Esse conjunto de depoimentos revela uma tendência que vem alcançando quase toda a América Latina, existindo inclusive a denominação pejorativa de “professor táxi” para designar o docente que se desloca de um trabalho para outro na maior parte do tempo. Nessas condições, o professor não dispõe de condições mínimas para se envolver com pesquisas e publicações, como foi salientado no grupo focal.

A situação é muito mais grave no que concerne às universidades privadas, pois sua principal e, às vezes, única fonte financeira são as mensalidades que os estudantes pagam. Nesse caso, o docente é contratado, quase sempre, para lecionar uma disciplina específica, sem dispor de carga horária remunerada até mesmo para a preparação das aulas. Frequentemente, não ocorre nenhum tipo de incentivo para que ele desenvolva pesquisas e produza novos conhecimentos, publique trabalhos ou realize ações de extensão universitária que não gerem lucros ou, pelo menos, que sejam suficientes para financiá-las. Segundo esses critérios, tudo o que não propicia algum retorno econômico imediato para a instituição é considerado inviável.

Assim, observa-se que muitos cursos de pós-graduação que não alcançam um número mínimo de matrículas (ou seja, que têm uma baixa resposta no mercado educacional) são descartados e, com eles, também os professores. Isso é muito grave, pois os programas formativos e os professores podem ser concebidos como mercadorias educacionais geradoras de lucro, destituindo o programa de qualquer motivação social ou de desenvolvimento humano. Situação similar ocorre no nível de graduação.

Com isso, muitos docentes de instituições de educação superior vivem a tendência mundial da precarização do trabalho, que, de forma mais sutil, também vem sendo chamada de flexibilidade laboral, como

um produto da mercantilização da educação superior (BOSI, 2007). O autor destaca algumas das principais causas da precarização do trabalho docente no Brasil, o que pode ser homologado para muitas realidades educativas latino-americanas:

- i. O crescimento da força de trabalho docente ocorrido principalmente no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato geralmente são precárias.
- ii. A mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de educação superior.
- iii. A adoção de critérios exclusivamente quantitativos para a avaliação do trabalho docente.

A esses problemas podem ser acrescentados outros, como o esvaziamento do papel político-pedagógico dos professores universitários na sociedade. Como sublinham Boessio e Portella (2009), a formação exigida dos docentes universitários latino-americanos muitas vezes se limita ao conhecimento da disciplina que lecionam. Por ser um conhecimento originado no exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido requerido dos docentes em termos político-pedagógicos.

Conforme adverte Follari (2008), muitos intelectuais² acabam servindo ao poder hegemônico dentro da universidade, mas nem todos permitem que isso seja notado abertamente. Ao discorrer sobre a transformação que acomete os intelectuais latino-americanos nas últimas décadas, o autor revela que a valorização daqueles que são considerados *experts* em um campo frequentemente é acompanhada de um abandono das questões políticas. Desse modo, os intelectuais se colocam a serviço de decisões tomadas por outros com o objetivo de que a *expertise* oferecida se converta em retribuição econômica ou considerável prestígio.

Sin duda, allí se halla uno de los nudos decisivos para entender la deserción hacia lo político por parte de no pocos intelectuales. Estos, conformes de hecho al modelo histórico de lo que ha sido la universidad latinoamericana, se han convertido en profesionales, especialistas en una área determinada, sabedores del know-how que se da en ese campo singular, ajenos a toda búsqueda de orientaciones normativas

² Follari (2008) esclarece que a palavra “intelectuais” pode designar vários grupos distintos, mas, nesse caso específico, refere-se aos “acadêmicos”. Ou seja, profissionais que atuam em universidades e que participam sistematicamente de atividades de docência e de pesquisa.

o de perspectivas sociales de conjunto; estos hijos de la modernización capitalista en su fase globalizada, se sienten por completo ajenos a la definición misma de “lo intelectual” o de lo académico. Ellos son técnicos, que trabajan al interior de la racionalidad instrumental, sin que crean que venga a cuento discutirla ni cuestionarla en sus finalidades o su ejercicio. (FOLLARI, 2008, p.38)

O autor também comenta que a retirada dos intelectuais é consequência da difusão da racionalidade mercantil na pós-graduação. Se as oportunidades de trabalho no mundo universitário são crescentemente precárias em muitas instituições, os intelectuais e profissionais mais engajados social e epistemicamente acabam buscando espaços de trabalho mais seguros e, por vezes, mais convenientes do ponto de vista econômico. Com isso, somente as instituições que podem pagar pelos profissionais considerados exitosos contam com os seus serviços.

Dessa forma, as variadas modalidades de exclusão social são reproduzidas na educação. As universidades mais qualificadas são aquelas que têm um custo maior para os alunos – mesmo nas públicas, pois os processos seletivos baseados na meritocracia acabam facilitando a entrada de estudantes que tiveram a formação básica mais consistente, geralmente proporcionada por escolas e colégios particulares. Perpetua-se, portanto, um círculo vicioso na educação universitária. Apesar dos esforços para ampliar os sistemas educacionais, diversos autores consideram que a capacidade de formação latino-americana nos níveis de mestrado e de doutorado, assim como a investigação, é ainda modesta quando se considera o contexto internacional mais amplo (SEBASTIÁN, 2001; NUÑEZ, 2010; GARCÍA GUADILHA, 2010).

Quanto ao crescimento da oferta de cursos de pós-graduação na América Latina, Mollis (2010) explica que esse crescimento está sendo verificado nos chamados cursos de orientação profissional em cidades grandes ou nas capitais dos países, o que geralmente é acompanhado da possibilidade de oferta nas modalidades virtual ou semipresencial. A pós-graduação de orientação acadêmica continua concentrada em poucas universidades localizadas nas metrópoles – o que coincide,

parcialmente, com os mestrados estudados na pesquisa, uma vez que todos são realizados em grandes centros urbanos, mas nenhum deles é desenvolvido a distância (GOMES; FARIA; ELIZALDE, 2011).

O cenário apresentado tanto não se refere apenas aos quatro países aqui estudados quanto reflete duas tendências: a diminuição do apoio financeiro dos governos latino-americanos para financiar a educação pública, o que é ainda mais significativo no caso da pós-graduação, e a privatização da educação universitária em toda a América Latina, por ser um mercado potencialmente gerador de muito lucro.

Asistimos hoy a procesos a nivel mundial, tanto de mercantilización como de privatización de la educación universitaria. Con lo primero nos referimos a procesos por los cuales la lógica del mercado penetra a las instituciones educativas, aun cuando éstas sean de propiedad público-estatal. Por privatización, entendemos el aumento del peso relativo de las instituciones de propiedad privada, o en su caso de gestión privada, dentro del sistema educativo. Casos de mercantilización son los de posgrados arancelados [...] (FOLLARI, 2008, p. 103).

Certamente, isso acontece não somente porque a educação é vista como um rentável negócio, mas também por causa da escassez de financiamento público por parte dos Estados latino-americanos no que se refere aos programas de pós-graduação desenvolvidos pelas universidades públicas na região. Ambos os elementos confluem no que diz respeito à necessidade real de sustentar financeiramente a pós-graduação, o que resulta na inevitável cobrança de mensalidades. Porém, para não cair em ingenuidades, se os mestrados pagos não conseguirem ser rentáveis, deixarão de ser ofertados quando a instituição responsável por desenvolvê-los visa apenas à obtenção de lucro. Minimamente, o programa precisaria ser autossuficiente financeiramente.

As análises até aqui empreendidas possibilitaram, assim, conhecer algumas peculiaridades dos sistemas de pós-graduação adotados nesses quatro países latino-americanos, revelando problemáticas e desafios comuns para muitas universidades comprometidas com esse nível de formação.

Considerações finais

Embora a pós-graduação seja entendida de forma distinta nos quatro países latino-americanos aqui estudados, ela é compreendida, de modo geral, como uma formação superior qualificada que, em alguns países, requer envolvimento com atividades de pesquisa. Sendo uma formação diferenciada, a pós-graduação permite o aprofundamento teórico-metodológico em determinada área do conhecimento, possibilitando a obtenção de grau acadêmico.

Mesmo que as diretrizes e fundamentos da pós-graduação especificados nos oito documentos sejam diferenciados, eles têm alguns aspectos em comum. A pós-graduação nos quatro países aqui referidos, em geral, está relacionada com o aprofundamento de conhecimentos em áreas de estudos específicas. Mas isso não caracteriza todas as universidades latino-americanas, pois, muitas vezes, a principal motivação é a busca de ganho econômico, comprometendo, assim, a essência de toda atividade acadêmica e universitária.

Paralelamente, foi constatado que as fronteiras entre a especialização e o mestrado profissional são tênues e ambíguas na maioria dos países aqui considerados. Na Costa Rica, por exemplo, o mestrado profissional é uma modalidade da pós-graduação com ênfase na pesquisa aplicada, ou seja, orientada para a solução de problemas em áreas específicas do conhecimento. Entretanto, ao estender essa possibilidade para a especialização, acaba sendo distinta das diretrizes adotadas no Brasil, onde a pesquisa é enfatizada no mestrado e no doutorado, e não necessariamente nos cursos de especialização ou de aperfeiçoamento. No Brasil, o núcleo da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, o que depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, seja no mestrado/doutorado acadêmico, seja no mestrado profissional. Assim, a tarefa das instituições acadêmicas e dos institutos de pesquisa públicos e privados é aliar, sobretudo, o estudo à pesquisa.

Os documentos analisados e o grupo focal indicaram que, no México, a pesquisa é apenas uma opção para os estudantes da pós-graduação. Isso é considerado problemático pelos próprios mexicanos

que participaram da investigação, porque a falta de tradição em pesquisa dificulta ainda mais o avanço da produção e da inovação científica.

As análises realizadas também evidenciaram que os sistemas de pós-graduação desenvolvidos no Brasil e no Equador exigem que os professores sejam doutores – apenas excepcionalmente, podem atuar na pós-graduação professores que tenham formação equivalente à oferecida. O mesmo vale para a Costa Rica, onde o professor da pós-graduação precisa ter pelo menos o mesmo grau acadêmico outorgado pelo programa. Isso abre possibilidades para que um professor com título de mestre seja docente de mestrado, o que pode ser compreensível em realidades que contam com poucos professores com doutorado concluído. No entanto, essa possibilidade não pode significar um empecilho ou justificativa para a não continuidade da qualificação docente, principalmente quando há envolvimento do docente com a pós-graduação.

Foi ressaltada a intensificação do trabalho docente na pós-graduação em decorrência da adoção de um modelo de gestão cada vez mais próximo dos princípios e práticas empresariais incorporados por meio da implementação de políticas educacionais governamentais. Com isso, muitos docentes de instituições de educação superior vivem a tendência mundial da precarização do trabalho, refletindo a mercantilização da educação superior. Esse cenário diz respeito não somente aos quatro países aqui considerados como também indica duas tendências. Uma delas é a diminuição do apoio financeiro dos governos latino-americanos para financiar a educação pública, o que é ainda mais significativo no caso da pós-graduação. A outra tendência é a mercantilização e a privatização da educação universitária em geral, em toda a América Latina.

Em síntese, a pós-graduação nos quatro países latino-americanos pesquisados mostra problemáticas e desafios comuns para o avanço desse nível educacional na região como um todo. Nesse contexto, algumas indagações são inevitáveis: que interesses mobilizam as escolhas e investimentos feitos na pós-graduação? Qual a relevância científica, técnica/tecnológica, cultural e social das ações concretizadas

nesse nível? Como, quando e onde os resultados dessas ações são socializados, e a quem eles beneficiam? Até que ponto os projetos/ações levados a cabo por professores e pós-graduandos conferem retorno à sociedade? Que atividades vêm preenchendo o dia a dia dos professores universitários, e quais são as mais valorizadas nesse âmbito? Com que nível de qualidade essas atividades são desenvolvidas? Enfim, as políticas públicas de educação em diferentes países latino-americanos estão comprometidas com a pós-graduação e com o aprofundamento de conhecimentos que dialoguem com as problemáticas que marcam profundamente a região?

Espera-se que essas perguntas instiguem reflexões e mobilizem novos estudos e pesquisas sobre a pós-graduação na América Latina, o que é fundamental para o avanço desse nível educacional em toda a região latino-americana.

Recebido em 21/05/2014

Aprovado em 22/08/2014

Agradecimentos

Agradecemos a José Fernando Tabares e a Víctor Molina a contribuição no levantamento de documentos sobre a pós-graduação na Costa Rica, no Equador e no México e na definição das categorias analisadas na pesquisa.

Referências

AGUILAR, L. El desarrollo de la investigación sobre recreación, tiempo libre y ocio. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 26, n. 2, p. 193-207, jul./dez. 2011.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. **Anais...** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503-Int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BOESSIO, B. M.; PORTELLA, M. Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. **Revista de la educación superior**, México, v. 38, n. 151, sept. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n° 05/1983**, de 10 de março de 1983. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. **Parecer CES/CFE n° 977/65**, de 3 de dezembro de 1965. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1965. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/site/textos finais/parecerCFE97765.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

ECUADOR. Consejo de Educación Superior. Ley Orgánica de Educación Superior. **Registro Oficial**, Quito, Martes, Año II, n. 298, Out., 2010.

Disponível em: <<http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

ESQUETINI CÁCERES, C.; RODRÍGUEZ VEGA, E. **Estructura y titulaciones de educación superior en Ecuador**. Disponível em: <<http://www.oei.es/homologaciones/ecuador.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

FOLLARI, R.A. **La selva académica**: Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad. Rosario: Homo Sapien Ediciones, 2008.

_____. La retirada de los intelectuales. **Perspectiva**, Florianópolis, NUP/ Editora da UFSC, v. 24, n. 1, p. 341-52, jan./jun. 2006.

GARCÍA-GUADILHA, C. Heterogeneidade y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. In: MOLLIS, M.; NÚÑEZ, J.; GARCÍA GUADILHA, C. **Políticas de posgrado y conocimiento público em América Latina y el Caribe**: desafíos y perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2010. p.135-164.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. L.; FARIA, J. A. S.; ELIZALDE, R. Mestrado em Lazer/Tiempo Libre/Recreación: Uma análise das propostas desenvolvidas no Brasil, Costa Rica, Equador e México. In: SEMINÁRIO ANPTUR. 8., 2011, Balneário Camboriú. **Anais...** São Paulo: Aleph, 2011.

GOMES, C. L. et al. **Formação de recursos humanos para a área do lazer na América Latina**: Análise dos Mestrados em Lazer/Recreación/Tiempo Libre do Brasil, Costa Rica, Equador e México. Belo Horizonte: EEFETO/ UFMG, 2012. Disponível em: <<http://grupootium.files.wordpress.com/2011/02/relatorio-final-pesq-mestrados-al-2012-divulgacao-resultados-13nov20122.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAUÉS, O. C.; MOTA JUNIOR, W. P. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011.

MÉXICO. Secretaria de Educación Pública. Programa Nacional de Posgrados de calidad. **Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado**. Versión 2, Enero, 2008. Disponível em: <http://www.ddic.com.mx/investigacion/wpcontent/uploads/2014/04/Marco_Referencia_Posgrado_2009.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. **Parámetros básicos considerados para el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad – PNPC**. Disponível em: <www.uco.mx/docencia/archivos/.../Anexo3.doc>. Acesso em: 22 jan. 2014.

MOLLIS, M. Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional. In: MOLLIS, M.; NÚÑEZ, J.; GARCÍA GUADILHA, C. **Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe**: desafíos y perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2010. p.13-56.

NUÑEZ, J. J. Las políticas de posgrado, sus fundamentos conceptuales y la larga batalla contra el subdesarrollo. In: MOLLIS, M.; NÚÑEZ, J.; GARCÍA GUADILHA, C. **Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe**: desafíos y perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2010. p.57-134.

QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **RBPG**, v. 2, n. 4, p.97-104, 2005.

SEBASTIÁN, J. **La formación doctoral en América Latina y la colaboración de las universidades españolas**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2001.

UNA - Universidad Nacional de Costa Rica. **Reglamento del sistema de estudios de posgrado de la Universidad Nacional**. Disponível em:

<http://www.defensoria.una.ac.cr/documentos/reglamento_sepuna.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. **Sistemas de Estudios de Posgrado (SEPUNA)**. Disponível em: <<http://www.una.ac.cr/index.php/m-telefonos-una/sistemas-de-estudios-de-posgrado-sepuna>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

SILVA, A. C. B. Políticas de Educação Superior e o Professor: a profissão acadêmica e suas reconfigurações. **Revista Trilhas**, v. 12, n. 23/24, p. 119-136, jan./dez. 2010.

WATERS, L. **Inimigos da esperança**. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora Unesp, 2006.