



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da**  
**Informação e Documentação - FACE**  
**Programa de Pós-Graduação em Economia**  
**Curso de Mestrado Profissionalizante**

**A CAPACITAÇÃO DE TÉCNICO - ADMINISTRATIVOS NO MESTRADO**  
**PROFISSIONAL EM ECONOMIA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA**  
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB.**

**WANDERLEY da SILVA**

**BRASÍLIA-DF**

**2017**



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da**  
**Informação e Documentação - FACE**  
**Programa de Pós-Graduação em Economia**  
**Curso de Mestrado Profissionalizante**

**A CAPACITAÇÃO DE TÉCNICO - ADMINISTRATIVOS NO MESTRADO**  
**PROFISSIONAL EM ECONOMIA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA**  
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB.**

**WANDERLEY da SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Economia, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação – FACE, da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do grau de Mestre Profissionalizante em Economia: Gestão Econômica de Finanças Públicas.

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Nascimento Júnior.

**BRASÍLIA-DF**

**2017**

Aos meus colegas de turma de mestrado, com quem aprendi que com esforço e coragem é possível conquistarmos nossos objetivos. A todos aqueles que de uma forma deram total apoio aos meus estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o Grande Arquiteto do Universo, acalentador dos meus sonhos e planos.

À minha mãe, Gercídia Rosa, pelo carinho e amparo nos muitos momentos de angústias e incertezas.

À minha esposa, Rita Esther, e aos meus filhos, Wanderley Júnior, Ana Carolina e Ana Paula, e em especial à minha querida neta Manuela, pela compreensão e pela responsabilidade, ao garantirem a tranquilidade familiar, tão necessária para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de turma, que, no decorrer do referido curso, cultivaram o respeito, o carinho e a amizade, permitindo-me uma inesquecível troca de experiências.

Agradeço aos Professores Doutores Antonio Nascimento Júnior e Roberto de Goes Ellery Júnior, pela orientação e atenção dispensadas durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Finalmente agradeço à minha instituição Fundação Universidade de Brasília, pela oportunidade ao incentivo à qualificação dos seus servidores.

*Só é verdadeiramente grande aquele que, considerando a vida como uma viagem que deve conduzi-lo a um objetivo, faz pouco caso das asperezas do caminho e não se deixa jamais desviar um instante do caminho reto. O olhar sem cessar dirigido para o objetivo, pouco importando se as sarças e os espinhos da senda lhe ameacem provocar arranhões; eles o roçam sem atingi-lo, e, por isso, não prosseguem menos no seu curso.*

**Autor desconhecido**

**WANDERLEY SILVA**

**A CAPACITAÇÃO DE TÉCNICO - ADMINISTRATIVOS NO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ECONOMIA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Economia, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação – FACE, da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do grau de Mestre Profissionalizante em Economia: Gestão Econômica de Finanças Públicas.

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Nascimento Júnior.

**Aprovada em:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

---

**Prof. Dr. Antônio Nascimento Júnior**

**Orientador**

---

**Prof. Dr. Roberto de Góes Ellery Júnior**

**Orientador**

---

**Prof. Dr. Adolfo Sachsida.**

**Orientador**

## RESUMO

O objetivo geral do presente estudo está relacionado diretamente à análise do impacto salarial do mestrado profissional voltado exclusivamente para a carreira do servidor técnico-administrativo da Universidade de Brasília. É fato que essa ainda é uma modalidade nova em termos de pós-graduação *Stricto sensu* e que ainda demanda de uma propagação natural, que virá com o tempo. Entretanto, para a progressão na carreira dos servidores técnico-administrativos em educação e, também para as demandas da própria Universidade de Brasília esse modelo acadêmico de pós-graduação está extremamente adaptado à realidade analisada. As demandas da Universidade necessitam ter profissionais mais preparados para a realidade do seu cotidiano, exigindo, servidores qualificados, uma vez que a Universidade de Brasília ao longo dos anos tem se tornado um pólo propagador de conhecimento que tem atraído cada vez mais pessoas para a instituição e, com elas, também diferentes tipos de necessidades que precisam ser supridas por pessoal qualificado e especializado. Neste contexto, o mestrado profissional torna-se fundamental para sedimentar o preenchimento de postos na instituição de pessoas que tenham um perfil adequado. Porém, não basta simplesmente formar e capacitar pessoal para desenvolver adequadamente as inúmeras operações impostas à Universidade. É preciso também valorizar esse servidor, o que se faz por meio de uma política de incentivos, previstas em lei. Em face dessa realidade, conclui este estudo que o mestrado profissional, além de melhorar o nível técnico do servidor contribui decisivamente com a melhoria de sua condição salarial, haja vista que, conforme mostrado na pesquisa, os técnico-administrativos que já efetivaram essa modalidade de formação acadêmica tiveram impacto positivo em sua condição salarial. Porém, embora os resultados sejam bons para ambas as partes, a continuidade do programa de pós-graduação do mestrado profissional ainda se mostra incerta. Entretanto, extinguir ou até mesmo paralisar esse programa se traduz em um contrassenso no que diz respeito à qualificação de futuros servidores e, também ao fato de que as demandas por formação continuada se fazem presentes neste momento e continuarão a se fazer no futuro. Sem tal formação, a tendência é que em poucos anos a UnB tenha um corpo de servidores que estará desatualizado com suas próprias necessidades, o que poderá se traduzir, também em mais custos para contratar terceirizados para suprir essas lacunas profissionais deixadas pela falta de qualificação.

Palavras-chave: Mestrado profissionalizante; Universidade de Brasília, Qualificação; Impactos salariais.

## ABSTRACT

The general objective of the present study is directly related to the analysis of the salary impact of the professional master's degree exclusively for the career of the technical-administrative server of the University of Brasília. It is a fact that this is still a new modality in terms of graduate *Stricto sensu* and that still demand a natural spread, which will come with time. However, for the career progression of the technical-administrative servants in education, and also for the demands of the University of Brasília itself, this academic model of post-graduation is extremely adapted to the analyzed reality. The demands of the University need to have professionals more prepared for the reality of their daily lives, demanding, qualified servants, since the University of Brasília over the years has become a pole propagator of knowledge that has attracted more and more people to the Different types of needs that need to be met by qualified and specialized staff. In this context, the professional master's degree is fundamental to sediment the filling of posts in the institution of people who have an adequate profile. However, it is not enough simply to train and train staff to adequately develop the numerous operations imposed on the University, it is also necessary to value this server, which is done through an incentive policy, provided by law. In view of this reality, this study concludes that the professional master's degree, besides improving the technical level of the server contributes decisively to the improvement of its salary condition, since, as shown in the research, the administrative technicians who have already done this modality of Have had a positive impact on their salary status. However, although the results are good for both parties, the continuity of the master's degree program is still uncertain. However, extinguishing or even paralyzing this program translates into a contradiction as regards the qualification of future servants and also the fact that the demands for continuing education are present at the moment and will continue to be done in the future. Without such training, the trend is that in a few years UnB has a server body that will be outdated with their own needs, which could also translate into more costs to hire third parties to fill these professional gaps left by the lack of qualification

**Keywords:** Vocational Masters; University of Brasília; Qualification; Wage Impacts.

## LISTA DE TABELAS

TABELA I - ANÁLISE GEOCAPES DA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	44
TABELA II - ANÁLISE GEOCAPES DA REGIÃO NORDESTE.....	45
TABELA III - ANÁLISE GEOCAPES DA REGIÃO NORTE.....	46
TABELA IV - ANÁLISE GEOCAPES DA REGIÃO SUDESTE.....	47
TABELA V- ANÁLISE GEOCAPES DA REGIÃO SUL .....	47
TABELA VI - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO APROVADOS NA UnB .....	56
TABELA VII - MESTRADOS NA UNB PARA ALUNOS ESPECÍFICOS.....	61
TABELA VIII - PERCENTUAIS DE INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO .....	81
TABELA IX - PCCTAE - ATUALIZADA 2016/2017.....	82
TABELA X - DISTRIBUIÇÃO DA ESCOLARIDADE POR GÊNERO.....	83
TABELA XI-.. TAE'S COM MESTRADO.....	85
TABELA XII – RESULTADO DO IMPACTO FINANCEIRO.....	90
TABELA XIII – MELHORIA SALARIAL EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO.....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - TITULAÇÃO PREVALENTE DOS TÉCNICOS PESQUISADOS.....	84
GRÁFICO II - ESCOLARIDADE FEMININA .....	84
GRÁFICO III - ESCOLARIDADE ENTRE O PÚBLICO MASCULINO.....	85
GRÁFICO IV - TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS COM MESTRADO.....	86
GRÁFICO V - SERVIDORAS COM MESTRADO.....	86
GRÁFICO VI – SERVIDORES COM MESTRADO NO CURSO.....	87
GRÁFICO VII - TAES COM FG/CD, POR TIPO DE QUALIFICAÇÃO.....	88
GRÁFICO VIII - TAES MULHERES QUE POSSUEM FG/CD, POR TIPO DE INCENTIVO.....	88
GRÁFICO IX- TAE’S HOMENS QUE POSSUEM FG/CD.....	89
GRÁFICO X – SALÁRIO MÉDIO TAEs DA UNB NA ADMISSÃO COM MESTRADO CUSTOMIZADO OU EXTERNO.....	92
GRÁFICO XI – SALÁRIO MÉDIO ATUAL - TAEs DA UNB COM MESTRADO CUSTOMIZADO OU EXTERNO.....	93
GRÁFICO XII- SALÁRIO MÉDIO TAEs DA UNB POR ESCOLARIDADE.....	94

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPED.....	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG.....	Associação Nacional de Pós graduandos
BNDES.....	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEMA.....	Centro de Estudos em Economia, Meio Ambiente e Agricultura
CES.....	Centro de Ensino Superior
COOPE.....	Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
CD.....	Cargo de Direção
CF.....	Constituição Federal
CFE.....	Conselho Federal de Educação
CNA.....	Confederação Nacional da Agricultura
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CNI.....	Confederação Nacional da Indústria
CNPq.....	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPD.....	Central de Processamento de Dados
D.O.U.....	Diário Oficial da União
DF.....	Distrito Federal
DGP.....	Decanato de Gestão de Pessoas
DPG.....	Departamento de Pesquisa e Pós Graduação
ECO.....	Departamento de Economia
FACE.....	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FINEP.....	Financiadora de Estudos e Projetos
FG.....	Função Gratificada
GEMA.....	Gestão de Economia e Meio Ambiente
GEOCAPES.....	Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES
IFES.....	Instituições Federais de Educação Superior
IFEs.....	Instituto Federal do Espírito Santo
ISBN.....	<i>International Standard Book Number</i>
ITA.....	Instituto de Tecnologia Aeronáutica
MESP.....	Mestrado em Economia do Setor Público
MNPG.....	Movimento Nacional dos Pós-Graduandos
MCT.....	Ministério da Ciência e Tecnologia

NEPAMA.....Núcleo de Estudos e de Políticas de Desenvolvimento Agrícola e do Meio Ambiente.

PAS.....Programa de Avaliação Seriadada

PCCTAE.....Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação

PPGECO.....Programa de Pós-Graduação em Economia

PNDP.....Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal

PROCAP.....Coordenadoria de Capacitação

PRONEX.....Programa de Apoio a Núcleos de Excelência

REUNI.....Reestruturação e expansão das Universidades Federais

RH.....Recursos Humanos

SIAPENET.....Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos

SIPES.....Sistema de Pessoal

SOBER.....Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural

SCO.....Serviço de Convênios e Contratos

TAEs.....Técnicos Administrativos em Educação

TI.....Tecnologia da Informação

TV.....Televisão

UFPa.....Universidade Federal do Pará

UNB.....Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

1. CAPACITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS.....	19
1.1 Contextualização da Administração Pública Brasileira.....	23
1.2 Contextualização da Gestão de Pessoas nas IFES.....	26
1.3 A Capacitação Profissional na UnB - Uma Gestão por Competências.....	29
2. UM PANORAMA SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	32
2.1 Nasce o Modelo de Pós-Graduação Brasileira.....	34
2.2 Programas de Pós- Graduação no Brasil.....	40
2.2.1 Programas de Pós-Graduação Aprovados no Brasil, por Região Geográfica.....	43
2.3 A Pós-Graduação Brasileira e seu Modelo Avaliativo.....	49
3. A PÓS-GRADUAÇÃO NA UNVIERSIDADE DE BRASÍLIA.....	53
3.1 Cursos de Pós-Graduação Aprovados na UnB.....	55
4 MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	62
4.1 Mestrado Profissional: Paradoxos, Reflexões e Críticas.....	65
4.2 Mestrado Profissional do Departamento de Economia da UnB.....	71
4.2.1 Mestrado em Gestão Econômica do Meio Ambiente.....	73
4.2.2 Mestrado em Economia do Setor Público.....	75
4.2.3 Mestrado em Gestão Econômica de Finanças Públicas Para os Servidores Técnico-Administrativos da UnB.....	76
5 METODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA.....	78
5.1 Memorial Descritivo Acerca da Carreira de Técnico Administrativo.....	79
5.2 Perfil dos Técnicos Administrativos objeto do Estudo.....	83
5.3 Dados Relativos aos Procedimentos e ao Universo da Amostra.....	89
5.4. Análise dos dados de referência salarial.....	90
CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS.....	98

## INTRODUÇÃO

Atualmente, as Universidades Públicas brasileiras, e entre elas a UnB, possuem uma ampla gama de cursos de pós-graduação, *Lato* e *Stricto Sensu*, que contemplam as diversas áreas do saber. A Universidade de Brasília, numa ação pioneira da Faculdade de Economia-FACE, criou a partir do ano de 2011, um curso de mestrado profissional voltado exclusivamente para seus servidores técnico-administrativos, com área de concentração em Gestão Econômica de Finanças Públicas.

Em 2015 foi iniciada a terceira turma, com 27 alunos desta modalidade de mestrado, tendo sido diplomados 47 mestres das duas turmas iniciais, dos quais, 38 servidores ainda permanecem no quadro ativo da instituição.

É razoável entender que uma modalidade de mestrado profissional voltado exclusivamente para servidores de IFES, como qualquer curso recém-criado, venha a carecer de ajustes para que esse modelo possa ser mais amplamente universalizado. Se no contexto das pós-graduações *Lato Sensu* ainda precisam ser feitos ajustes, o que se dirá das *Stricto Sensu*? Muito embora, há que se observar que as Universidades públicas têm limitações orçamentárias e operacionais que limitam a oferta de vagas nessa última modalidade e que também dificultam sua ampliação.

Porém, os resultados obtidos com as pós-graduações *Stricto Sensu* têm mostrado ser de vital importância para o desenvolvimento tecnológico e intelectual do país, pois é nessa modalidade que é preparada a elite da massa profissional que irá desempenhar as funções de vanguarda, tão necessárias a este desenvolvimento.

Desta forma, o objetivo geral do presente trabalho foi o de analisar o impacto salarial do mestrado profissional na carreira do servidor técnico-administrativo da Universidade de Brasília.

Para tanto, se utilizou como base para fundamentação, um estudo específico feito junto ao Mestrado Profissional da Faculdade de Economia, voltado exclusivamente para os servidores técnicos do quadro ativo da instituição, cuja análise ocorre num ambiente conjuntural com dois vieses que identificam a atual política de pós-graduação no Brasil.

No primeiro, parece que, tanto o mercado quanto os trabalhadores, estão insatisfeitos com a multiplicação de cursos de pós-graduação *Lato sensu* de qualidade discutível, possivelmente causada pela falta de um maior acompanhamento e avaliação da Administração

Pública e, por outro, a comunidade acadêmica tendo a convicção de que o sistema da pós-graduação encontra na avaliação Capes critérios rígidos de qualidade para a recomendação e manutenção dos programas de mestrado e doutorado no País. Desse modo e neste contexto, imagina-se, em tese, que um mestrado profissional viria suprir a lacuna existente no sistema com relação à qualidade da pós-graduação *Lato sensu*.

De acordo com esse raciocínio, o profissional, de qualquer uma das áreas do conhecimento, buscaria o aperfeiçoamento dos seus estudos, num programa que teria uma rígida avaliação da comunidade acadêmica, garantindo assim sua qualificação.

Conforme informações extraídas do Sistema de Pessoal da UnB –SIPES/UnB, no mês de abril/2017 o quadro ativo de técnico-administrativos da UnB, categoria escolhida para levar a termo este estudo, é formado por 3.297 servidores. Destes, 1.866 formam a amostra da nossa pesquisa, o que corresponde a 56.6% do referido quadro.

Os técnicos-administrativos são a maioria dos agentes públicos agregada a folha salarial da Universidade, que fazem parte do quadro operacional da instituição e formam as amostras que serviram para a análise comparativa que deu origem a este estudo, cuja base de dados se refere aos servidores admitidos a partir do ano de 2005, que permanecem no quadro ativo e que possuem, no mínimo, um curso de graduação.

A abordagem da questão deu-se em virtude de ser o Mestrado Profissional uma forma de progressão profissional, que agrega valor não apenas de cunho salarial, mas, sobretudo é uma forma de melhorar sua capacidade técnica e dar a ele ferramentas necessárias para desenvolver, de forma mais ampla, suas atividades funcionais, o que, para a Universidade é um excelente negócio, uma vez que o prepara para enfrentar as demandas da instituição, que são cada vez mais crescentes.

As inferências extraídas desse estudo baseiam-se em uma ampla literatura sobre o tema, na qual foram utilizados livros e artigos publicados na Internet, de forma gratuita, em sites especializados, em periódicos acadêmicos, incluindo diversos relatórios de gestão e anuários estatísticos produzidos por órgão da UnB.

Além disso, também foram utilizados como base para a construção da referida dissertação, dados retirados do sistema de pessoal (SIPES) da própria Universidade de Brasília, autorizados pelos gestores, a fim de que pudessem servir de *locus* comparativo para as discussões que aqui se perpetram, cuja planilha contendo os dados aqui trabalhados fica à

disposição para consultas de quem interessar possa, haja vista que sua publicação neste trabalho é impossível de ser realizada pelo tamanho e complexidade das informações, lembrando que não há nenhum tipo de identificação de caráter pessoal e privado de nenhum servidor que compõe a base de dados em referência.

A importância do estudo está em demonstrar que a modalidade de mestrado profissional tem impacto positivo sobre os salários dos técnicos administrativos da UnB. Contudo, a profundidade das conclusões extraídas do estudo não se limita apenas a demonstrar os ganhos nos salários oriundos da melhoria da condição intelecto-profissional obtidos pelo Mestrado Profissional. Também se demonstra neste estudo que a anexação de um Mestrado Profissional no bojo curricular do funcionário, produz efeitos para a própria Universidade.

Neste contexto, fazer o Mestrado Profissional é uma forma adequada e plenamente proativa de produzir melhorias para a formação e a capacitação do servidor, que, por sua vez acaba reverberando na melhoria do desempenho de suas atividades. O estudo ainda busca demonstrar que a Universidade perde por não implantar um programa de mestrado que seja mais amplo, visto que na atual modalidade, “Mestrado Profissional”, ainda é pouco as áreas dentro da Universidade que são contempladas com a possibilidade de fazer essa modalidade de formação *Stricto Sensu*.

A literatura analisada demonstra que o Brasil acertou em promover a expansão dos cursos de pós-graduação, ao longo dos anos e, que essa é uma história contada com muito sucesso, embora, os percalços encontrados no caminho não tenham sido poucos.

A modalidade de Mestrado Profissional ainda é bem recente nas universidades brasileiras, mas seus resultados são importantes para o desenvolvimento de padrões funcionais mais adequados às demandas das empresas da atualidade, que necessitam de funcionários cada vez mais especializados para atividades de alto rendimento.

No contexto da administração pública, esse modelo de pós-graduação se adequa a necessidade de melhorar a capacidade técnica dos servidores, em face das demandas crescentes, de um Estado cada vez mais burocrático e que urge de eficácia no trato com o interesse público.

A Universidade de Brasília, como instituição formadora de massa intelecto-profissional não poderia ficar aquém dessa necessidade, visto que, em seus quadros administrativos encontram-se dezenas de servidores que atuam nas mais diferentes áreas, com

graus diversos de complexidade e que não podem mais se furtar ao simples acaso de cumprir suas obrigações funcionais sem um aprofundamento teórico e técnico de suas funções.

Desta forma, o Mestrado Profissional, muito mais do que produzir efeitos salariais para esses funcionários, torna-se, sobretudo um elemento de melhoria da qualidade técnica do servidor, além de, também servir como elemento motivacional para a progressão na carreira.

Para muitos dos servidores de carreira, que já está há anos sem uma atualização de conhecimentos, o Mestrado Profissional dá-lhes a oportunidades de melhorar suas capacidades, uma vez que agrega conhecimentos que são hoje, necessários ao mais amplo desempenho de suas funções. No contexto salarial, o Mestrado Profissional agrega melhorias, uma vez que serve de contrapartida do esforço do servidor em melhorar sua capacidade técnica, que por sua vez irá produzir efeitos diretos sobre sua atividade laboral. Assim sendo, nada mais justo que tamanho esforço seja recompensado pecuniariamente, o que é a base da teoria da meritocracia.

Em face de metodificar o estudo foi elencado os seguintes objetivos específicos, a saber:

- 1) Demonstrar a importância da capacitação e da qualificação dos servidores públicos, com ênfase na capacitação profissional dos servidores técnicos administrativos da UnB, por meio da gestão de competências.
- 2) Traçar um panorama acerca dos modelos de pós-graduação operacionalizados no Brasil;
- 3) Identificar quais os cursos de pós-graduação são ofertados pela Universidade de Brasília;
- 4) Versar sobre as características do Mestrado Profissional no Brasil e, em específico na Universidade de Brasília, principalmente no que diz respeito ao Mestrado Profissional na área de Economia;
- 5) Analisar em uma pesquisa de campo se a consecução do mestrado profissional na área de economia impacta positivamente no salário do servidor que nele se capacita.

Para levar a termo o estudo em questão optou-se por fazer a pesquisa teorica baseada em uma revisão das literaturas com artigos, livros e outras publicações, incluindo dissertações publicadas. Ademais foi feita uma pesquisa de campo, do tipo documental, com dados secundários, extraídos do sistema de pessoal da própria Universidade de Brasília, com

autorização expressa da direção da Universidade, uma vez que, tais dados seriam utilizados tão somente com intuito acadêmico.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos. No primeiro foi feita uma ampla demonstração do panorama das pós-graduações no Brasil, onde, entre outros temas, foram abordados: o modelo de pós-graduação adotado após o Regime Militar, os programas de pós-graduações vigentes, o modelo avaliativo da pós-graduação, demonstrando como os programas de pós-graduação estão distribuídos por região geográfica no Brasil;

No segundo capítulo o olhar do estudo volta-se para a pós-graduação efetivada na Universidade de Brasília, enquanto que no capítulo terceiro adentra-se na identificação crítica da operacionalização dos mestrados profissionais no Brasil, demonstrando seus paradoxos e as críticas por parte de diversos pesquisadores sobre o tema. Em especial observa-se ainda o modelo de mestrado profissional adotado pela UnB, com ênfase na Faculdade de Economia;

No capítulo quatro estabelece-se um debate acerca da capacitação e qualificação dos servidores públicos no Brasil, com ênfase na contextualização da gestão de pessoas e na capacitação dos profissionais da própria UnB;

Por fim, no capítulo cinco iniciam-se as explicações sobre as questões metodológicas que delimitaram o estudo de campo, bem como a análise dos resultados da pesquisa em questão.

## **1. CAPACITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS.**

No entendimento de Amaral (2006), a administração pública vive permanentemente o desafio de aumentar, por meio da qualificação do servidor público, a capacidade de governo na gestão das políticas públicas no Brasil.

Segundo a autora, tal desafio se explica pelo fato que se espera que esta qualificação exerça seu papel no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do serviço público, tão necessária para a gestão do aparato da máquina do Estado, que é paga com o recurso do contribuinte, mas que, não raro, sofre diversos tipos de críticas.

Na concepção de Tavares e Aroucha (2015), a inserção no texto constitucional de 1988, do princípio da eficácia consagrou, no serviço público, um raciocínio amplamente conhecido nos países desenvolvidos: “não basta ser legal, impessoal, moral e público, é preciso ser eficiente, oferecer bons resultados, ser econômico, célere, útil e, sobretudo, satisfazer o cliente” (TAVARES; AROUCHA, 2015, p. 13).

Ainda conforme Tavares e Aroucha (2015), o serviço público deveria, em tese, servir como um modelo ao setor privado, quando se observa o quesito eficiência, entretanto, não são poucas as críticas dos cidadãos quando se deparam com a necessidade de fazer uso dos serviços prestados por uma repartição pública. Essa falta de sintonia entre os cidadãos e os órgãos governamentais esbarra em uma cultura burocrática e, também num modelo de gestão que não priorizam a eficácia, a qualidade e tão pouco o comprometimento do Estado em servir adequadamente o cidadão.

Em termos privados, considera Amaral (2006), a ampliação da competitividade do País e do desenvolvimento sustentável e menos desigual, passa necessariamente pela melhoria da qualidade do serviço produzido e efetivado pelo Estado-Gestor. Neste contexto, é possível observar uma correlação entre o desempenho econômico e o funcionamento confiável da administração pública. Este pensamento encontra abrigo na visão de Karmack (2004), que entende que uma economia dinâmica depende de eficiência de seu setor Público.

Para Amaral (2006), o Brasil, já a partir dos anos 90, tem feito grandes avanços na melhoria e aperfeiçoamento de sua administração pública, o que não significa, entretanto, que os problemas tenham sido equacionados, pois ainda persistem diversos gargalos que precisam ser superados, como por exemplo, a comparação internacional, em que pese os expressivos

investimentos em áreas estratégicas como o uso cada vez mais intensivo de tecnologia da informação.

Neste contexto, conforme bem explicita Rocha (2015), responsável pelo estudo “Pesquisa salarial internacional estudo comparativo entre os perfis de cargos da União Europeia e do Brasil”, demonstra que, em termos gerais, os países desenvolvidos, em especial a União Europeia, adota um sistema baseado na meritocracia para remunerar seus servidores públicos e, que, em quase todos os países pertencentes ao bloco, as instancias federais e estaduais da maior parte dos países membros, remunera seus funcionários na medida em que o serviço que prestam a sociedade alcança resultados mínimos de excelência e eficácia.

Essa concepção moderna torna a Europa um dos lugares no mundo onde os contribuintes se sentem mais positivamente representados pelo poder público, uma vez que a taxa de devolução de bens e serviços prestados pelo Estado, alcança os patamares mínimos de resultados esperados pelos contribuintes, que são os responsáveis pela manutenção dos mesmos. É bem verdade que grande parte dos países europeus possuem taxas elevadas de contribuições que desaguam no tesouro nacional das nações membro e, esse dinheiro é utilizado para produzir bens e serviços que estejam a altura dos altos valores pagos pelos contribuintes. Assim, o nível de exigência do contribuinte europeu é deveras elevado e os poderes constituídos para fiscalizar a aplicação desses recursos são bastante criteriosos e céleres em julgar quaisquer desvios, em face do elevado nível de cidadania agregada à população, era de se esperar que o grau de exigência por eficácia no serviço público fosse elevada e, realmente o é.

Conforme demonstra Rocha (2015), os países membros da União Europeia possuem uma das mais completas legislações anticorrupção aplicados ao funcionalismo público e, não apenas no que diz respeito aos desvios de probidade funcional, mas também em termos de excelência técnica na prestação do serviço. Países como a Alemanha, a França e a Áustria possuem sistemas de reavaliação funcional de rotina, o que faz com que os servidores públicos sejam submetidos a rigorosos testes de desempenho, a fim de que mantenham elevadas as taxas de eficiência e eficácia prestadas ao contribuinte.

No Brasil, a questão envolvendo a possibilidade de se conseguir uma excelência dos serviços prestados pela administração pública, conforme abordado por Amaral (2006) vem sendo discutida há décadas, pois os brasileiros, com muita razão, têm uma imagem tão

generalizada quanto ruim desses serviços, tidos como de péssima qualidade e de alto custo financeiro e social.

Na concepção de Amaral (2006), relações de poder, de dominação, muitas vezes embebidas pela política e impregnadas por interesses materiais, dão origem à suposta irracionalidade e ineficiência da máquina pública, sugerindo a duplicidade de um discurso genérico, que se põe inicialmente favorável por mudança, e ao mesmo tempo adota uma ferrenha oposição a qualquer mudança efetiva na administração pública.

Entende a autora, que o servidor público é o fator considerado crítico para a melhoria do serviço público, muito embora o problema não se esgote no funcionalismo e sim nas relações autoritárias que ainda marca Estado e sociedade no Brasil, onde estas relações sustentam um Estado engessado burocraticamente, com pouca capacidade de gestão, opaco e intransponível para o cidadão comum.

A autora acredita que, para que a administração pública brasileira se torne, de fato, um dos fatores de riqueza e de ampliação da competitividade do País, seja imprescindível investir nos servidores públicos, cujo fator crítico seria a existência de servidores profissionalizados.

Para Magalhães *et. al*, (2010), em um contexto de reformas, a área de recursos humanos é essencial para o êxito destas, uma vez que a capacitação do funcionário permite que este tenha um melhor desempenho na prestação de serviços aos cidadãos.

No que se refere às políticas de recursos humanos, Pacheco (2002) comenta que não existem de forma robusta políticas bem definidas para o desenvolvimento do funcionário por meio de qualificação e que seu conhecimento é muitas vezes limitado, levando-o em alguns casos a realizar trabalho inferior ao exigido.

A área de recursos humanos nas instituições federais de ensino superior (IFES), de acordo com o pensamento de Olivier (2001), encontra-se em situação que impede, em algumas situações, a aplicação de princípios básicos de gestão de RH, como por exemplo, a indicação para cargos de gerenciamento de pessoas sem o perfil profissional condizente, ou ainda despreparado para o exercício do respectivo cargo, resultando com isto, em defasagem em relação à evolução do mercado e às mudanças de gestão de RH.

Outra constatação feita por Olivier (2001), diz respeito às progressões de carreira dos servidores técnico-administrativos das IFES. Para o autor, estas progressões de carreira são limitadas em razão da legislação vigente que permite a mudança entre cargos de níveis diferentes somente por meio de novo concurso público, o que obriga um servidor de nível médio, após concluir um curso superior, a continuar ocupando cargos de nível médio, sem que a instituição possa recompensá-lo por seus esforços.

Numa de suas declarações, ao referir-se à reforma do Estado, Pacheco (2002) afirma que um dos objetivos do Estado era o de modernizar a administração burocrática por meio de uma política de profissionalização do serviço público, incluindo a criação de uma série de ações que contribuísse de forma efetiva para uma política de RH integrada no setor público.

Nesse contexto estão incluídas as universidades que mostram claras mudanças para tornar ágil o fluxo dos processos de trabalho, com desenvolvimento de modelos de gestão capazes de criar e manter um clima organizacional favorável para os resultados da instituição, formando equipes com características direcionadas para a produtividade e competitividade.

Um exemplo claro dessa meta a ser traçada para obtenção de melhores resultados, se consolida no trabalho de Correia *et. al.* (2014), no qual, os autores salientam que, o servidor público, principalmente aqueles lotados na função de técnico administrativos, da Universidade Federal do Pará, observam a questão da capacitação profissional com certo dogma, uma vez que, na maior parte dos casos esses projetos de qualificação são feitos de forma vertical, ou seja, dos gestores para os servidores, sem que haja uma comunicação entre as partes no sentido de definir quais as melhores estratégias para fomentar tais capacitações. Neste contexto, os servidores da UFPa, pesquisados consideram que os servidores deveriam ser incluídos previamente no debate acerca dos modelos de capacitação, entretanto, o modelo adotado pela UFPa, embora não seja consensual entre os diferentes técnicos administrativos, alcançou grande aceitação por parte desses.

O Destaque do estudo em questão está no fato de os funcionários pesquisados não consideraram que o objetivo final da qualificação tivesse como alvo, a simples melhoria da condição salarial, mas, que, também teve importante papel no que diz respeito a melhoria da qualidade das atividades a eles delegadas, o que demonstra que a questão salarial é um incentivo a mais, mas não é o único que leva o servidor a buscar uma melhor qualificação, uma vez que, também existe um comprometimento desse servidor com os resultados a serem alcançados e repassados para o serviço ao qual estão inseridos.

Souza (2002) considera que a incapacidade dos programas de capacitação administrativa para o setor público no Brasil, de atender às demandas da sociedade, evidenciou a necessidade de formação de gestores para o Estado, com um enfoque maior na competência técnico-política, na sensibilidade e na visão para responder às demandas da redemocratização e dos novos padrões de desenvolvimento econômico e social.

Segundo a autora, nenhum processo de reforma tende a prosperar sem o desenvolvimento das pessoas por meio da formação de alta qualidade, cujo papel está destinado às Universidades, que, por serem multidisciplinares, permitem a superação dos limites de seus ambientes culturais originais, possibilitando a internacionalização das culturas educacionais.

Para Crozier (1998) *apud* Souza (2002) é fundamental investir na formação do gestor público que, muito embora não vá resolver todos os problemas do Estado, será, com certeza, fundamental para sua reforma.

### **1.1 Contextualização da Administração Pública Brasileira.**

Nas descrições de Faoro (2001), esperava-se que os apadrinhamentos no serviço público, tão frequentes na Velha República, ocorrida no período de 1889 até 1930, seriam extintos com a criação, em meados dos anos 1930, do Departamento de Administração do Serviço Público DASP, que buscava por meio dos concursos públicos e de planos de cargos e salários detalhados, construir uma burocracia weberiana, predominante em países como a França, Japão e Canadá.

Contudo, este modelo de burocracia jamais se consolidou no País devido às especificidades da administração pública brasileira, que na visão de Amaral (2006) possui traços peculiares tais como o modelo híbrido de carreiras de servidores; o tipo de federalismo brasileiro; e o ambiente de heterogeneidade social e econômico em que opera a administração pública.

Para Faoro (2001) o Decreto-Lei 200, de 1967 que tratava da organização da administração federal e estabelecia diretrizes para a reforma administrativa, previa a constituição de uma burocracia não mais weberiana mais sim de um modelo híbrido, uma vez que servidores de empresas estatais e de fundações públicas, submetidos ao contrato de trabalho do setor privado, com bons salários, planos de saúde privados e sem estabilidade no

emprego, estariam lado a lado com servidores estáveis, com direito a aposentadoria integral, mas com salários menores.

Esta dicotomia, segundo Amaral (2006) foi rompida na Constituição de 1988 com a criação do Regime Jurídico Único, quando o concurso público se torna o meio essencial para ingresso na administração pública brasileira, sem, contudo, deixar de conviver com um grau de liberdade bastante significativo para nomeação de cargos de confiança de livre provimento.

Neste contexto, prossegue a autora, a administração brasileira vive uma permanente tensão entre a consolidação de carreiras tradicionais e maior flexibilidade, ou seja, fica a indecisão quanto ao modelo desejado, se mais flexível ou mais burocrático. As consequências dessa alternância de projetos, na conclusão da autora, são ruins para a gestão de pessoas em qualquer das unidades da federação.

Para Kerche (2001) *apud* Faoro (2006), o profissionalismo e flexibilidade é um embate desnecessário, pois o importante é o debate público que precisa ser feito de forma mais adequada de modo a construir consensos sobre o perfil da administração pública que se deseja no país.

Outra característica importante para compreender a administração pública brasileira, segundo Amaral (2006), é o modelo de federalismo do país. A República Brasileira se compõe de uma federação formada por um pacto entre três entes federados autônomos, cujo modelo favorece a expressão das especificidades, o que pode ser considerado moderno, e de outro lado, produz tensões na gestão de políticas públicas que exigem cooperação intragovernamental.

Assim, neste federalismo é possível existir, nas diferentes esferas de governos e nos entes federados, diferentes estatutos de servidores que definam o papel dos quadros permanentes e dos cargos de confiança.

A terceira característica, segundo avaliação de Amaral (2006), reside no ambiente em que a administração pública brasileira está inserida, que é o perfil socioeconômico do País, onde problemas sociais e econômicos da sociedade brasileira colocam responsabilidades maiores sobre a governança.

A autora chama a atenção para a necessidade de se desenhar políticas públicas sensíveis a essas diferenças de renda, assim como a desigualdade de acesso a serviços e direitos.

Para Amaral (2006), o papel estratégico dos saberes e conhecimentos dos servidores públicos brasileiros, nem sempre é totalmente conhecido pelo governo. Exemplo disto está nos sucessivos diagnósticos equivocados do governo brasileiro que atribui ao funcionalismo público a causa do endividamento público e a má prestação de serviços.

Universidades públicas, hospitais-escola e centros de pesquisa de ponta, que atuam e produzem tecnologias e conhecimentos internacionalmente competitivos, segundo Amaral (2006), constitui instituições que prestam serviços de excelência, provas vivas da qualidade e de anos de investimento na formação de quadros qualificados no serviço público.

Na via oposta, prossegue a autora, existem diversos ministérios esvaziados, sem equipes permanentes, sem processos de trabalhos estruturados e sem memória, contexto em que persistem o clientelismo, os corporativismos e a ausência de uma burocracia profissionalizada.

Apesar do Brasil não ter um funcionalismo muito grande em comparação internacional, Amaral (2006) observa que há, atualmente, um pequeno grau de liberdade para que se ampliem os quadros de servidores ou então para a adequação de salários.

Neste contexto vale relembrar que o estudo protagonizado por Rocha (2015), no qual se busca traçar um perfil entre os diferentes modelos salariais produzidos pela União Européia e o Brasil, o que se observa que, embora o nível de excelência no serviço público tenha crescido no Brasil, principalmente após o advento da Constituição de 1988, quando o concurso público passou a ser exigido para o ingresso nos cargos da administração pública, isso não se observou, no entanto na evolução de salários de uma maneira geral, visto que ainda existem muitas categorias funcionais públicas no Brasil, que possuem salários com um grau de desatualização, elevado, se compararmos a outras carreiras de Estado, em países como a Inglaterra, Alemanha, França ou Bélgica. Nesses países, o equivalente ao técnico administrativo brasileiro percebe em termos salariais uma remuneração bem mais elevada que os técnicos brasileiros. Entretanto, há que se mensurar também a realidade socioeconômica desses países e o grau de cobrança agregada ao serviço público pela população.

Em face deste contexto, nada mais natural que “eles” ganhem mais, visto que o grau de exigência da população, por serviços mais eficientes seja maior, uma vez que é do senso comum europeu uma maior participação na vida político institucional. Assim, a exigência por um grau mais elevado de capacitação torna o servidor público europeu mais preparado para as demandas que emanam da população.

Amaral (2006) acredita, que mesmo enfrentando limitações para a concessão de incentivos econômicos, seja por restrição orçamentária ou por demanda de investimentos em outras prioridades do governo, é necessário e possível motivar os servidores públicos com outras formas de incentivo, entre elas a capacitação permanente dos servidores.

Seguindo o raciocínio, reportamos o estudo de Cavalcanti e Oliveira (2011), as quais fazem um questionamento que serve como base para sua investigação acadêmica: “Capacitação, para que te quero?”. Neste estudo as autoras buscam versar sobre a carreira dos servidores técnico-administrativos e as contribuições da categoria para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Ao termo do estudo, concluem que o Instituto Federal do Espírito Santo, palco da pesquisa, acertou ao delimitar uma estratégia de progressão na carreira, que passa diretamente pela questão da capacitação profissional, como forma de legitimar a busca pela melhoria da qualidade técnica do serviço prestado à população e, conseqüentemente, também fazer jus as demandas dos servidores por melhorias salariais. A capacitação, na visão das autoras deve ser precedida de uma proposta que vá ao encontro de objetivos e resultados e neste caso, o objetivo é melhorar a qualidade do serviço prestado pelos técnicos administrativos dos IFES e, em contrapartida, a capacitação deve ser recompensada com a melhoria do status financeiro de cunho salarial agregado ao esforço do funcionário em tornar a administração pública mais eficiente.

## **1.2 Contextualização da Gestão de Pessoas nas IFES.**

Para Carvalho (2009), o processo de educação profissional é condição básica para atualização e adequação de organizações no enfrentamento dos desafios decorrentes de mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas.

Na visão do autor, o contexto da gestão de pessoas nas IFES passou por várias transformações decorrentes de um conjunto de medidas governamentais para institucionalizar

políticas voltadas para o desenvolvimento de pessoal e a estruturação de planos de carreira que articulam desempenho, capacitação e seus impactos na remuneração do servidor.

Ainda, como resultado desse processo de mudança, Pires (2005, p. 12) aponta o surgimento de dois desafios significativos para a política de gestão de recursos humanos no serviço público: “a construção de mecanismos efetivos de motivação dos servidores; e, o alinhamento das atividades de gestão de pessoas às estratégias das organizações e às diretrizes gerais estabelecidas pelos governos”.

Acerca da proposta do governo de estabelecer mecanismos capazes de promover a melhoria no serviço público, pode-se ressaltar, no contexto das IFES, a publicação, em 2005, da Lei nº 11.091, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PPCTAE, que deu origem ao Decreto nº 5.825, de 2006, estabelecendo as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da referida categoria, definindo a obrigatoriedade da implantação do programa de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal.

A Lei supracitada entende o nível de capacitação como posição ocupada pelo servidor, na matriz hierárquica de padrão de vencimento, em decorrência de capacitação profissional para exercício das atividades do cargo, realizada após o ingresso.

Desse modo, o servidor poderá obter progressão por capacitação, respeitada o interstício de 18 meses, decorrente de obtenção de certificação em programa de capacitação, desde que haja compatibilidade desse curso, com o cargo, ambiente organizacional e carga horária mínima exigida (BRASIL, 2005).

Foi instituída também em 2006, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP, por meio da publicação do Decreto nº 5.707, que se configura como uma base legal inovadora às organizações públicas, já que reconhece e institucionaliza mecanismos para tornar a capacitação um processo permanente e deliberado de aprendizagem para o desenvolvimento de competências institucionais e individuais.

No inciso II do Art. 2º da PNDP, a gestão por competência é proposta como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”.

De acordo com Santos (2009), as IFES vivenciam um momento de grande reestruturação. Para o autor, a trajetória das universidades brasileiras tem como marca a garantia de privilégios a uma reduzida parte da elite nacional. Contudo, a fim de modificar essa trajetória, o governo federal iniciou uma política de reestruturação da educação superior brasileira, conhecida como reforma universitária.

Para Santos (2009), essa política visa à expansão, ampliação de acesso e permanência no ensino superior, razão pela qual o governo desenvolveu vários projetos, entre os quais merece destaque o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o conhecido REUNI.

Prosseguindo na sua análise, Santos (2009), afirma que é por meio do REUNI que o governo federal adotou uma série de medidas para permitir o crescimento do ensino público superior, criando políticas para a expansão física, acadêmica, administrativa e pedagógica da rede federal de educação superior, com programas que contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, além de ações voltadas à inclusão social nas universidades e na diminuição das desigualdades sociais no país.

Nesse ambiente de tantas reestruturações, para Santos (2009), o corpo técnico-administrativo tem papel essencial para fazer com que se estabeleça um compromisso público entre Estado e sociedade, para que as políticas sejam desenvolvidas, de modo a obter resultados os mais próximos possíveis dos objetivos traçados. Contudo, observa o autor, apesar do aumento da quantidade de concursos para contratar técnico-administrativos, os números não tem sido suficiente para atender às demandas das expansões universitárias, bem como os curtos prazos das metas de reestruturação pelo REUNI.

Como aponta Amaral (2006), a capacitação é uma questão merecedora de olhar especial, haja vista que o processo de aprendizagem deve ser convertido na aquisição de competências gerenciais que permitam às organizações ser mais eficiente do que os seus concorrentes.

Sobre isso, tanto Baroni e Oliveira (2006), quanto Carvalho (2009), entendem que a profissionalização dos servidores públicos requer uma análise adequada sobre quais são as qualidades exigidas para o exercício da função pública e quais são as competências que precisam ser desenvolvidas para esse fim.

Nesta direção, Vaz; Hoffmann (2007), também entendem que é necessário capacitar melhor o corpo administrativo das IFES, a fim de atender às constantes mudanças e reestruturações pelas quais perpassam esse âmbito público. Entendem, ainda, que a valorização intelectual deve vir acompanhada da valorização dos agentes enquanto seres humanos, dotados de limitações e sentimentos. Esses não devem ser cobrados como se máquinas fossem e com propósito de apenas produzirem em máximo desempenho e sim como servidores proativos, com pensamento crítico e reflexivo, que os levem a trabalhar junto e em prol da sociedade.

Para Lacerda (2013), a capacitação também possui um lado que é pouco observado, o de que a melhoria da qualidade técnica do servidor, traz consigo um certo grau de estabilidade emocional e psicológico que possibilita um melhor desenvolvimento das tarefas do dia a dia. Isso decorre do fato de que, ao longo dos anos as demandas da sociedade vão mudando e com elas, mudam também os processos e a organização institucional, se não houver uma atualização para o funcionário, o resultado é que esse irá atuar com insegurança naquilo que faz e conseqüentemente irá produzir um determinado grau de estresse que irá, aos poucos se acumulando em sua dinâmica profissional e relacional, prejudicando suas atividades.

Obviamente não se poderia agregar apenas à capacitação a resolução deste problema, mas é inegável que a capacitação é sim responsável por dar ao servidor melhores condições de trabalho, o que por sua vez, acaba facilitando sua dinâmica profissional, o que conseqüentemente tem reflexos em outras esferas de sua existência.

Segundo Pessoa (2009), capacitar colaboradores, em especial, quando se considera a introdução da gestão por competência no setor público, requer uma análise estruturada desde a entrada até a efetivação das pessoas no serviço público e isso pode ser feito por meio da identificação do perfil dos futuros agentes públicos.

Conhecer o perfil dos servidores permite construir uma nova fase de avaliação, para viabilizar e descobrir algumas atitudes e comportamentos dos mesmos, promover cursos de formação mais específicos ao aprimoramento desses agentes, conforme os objetivos das entidades, entre outros.

### **1.3 A Capacitação Profissional na UnB - Uma Gestão por Competências.**

Inicialmente, nosso estudo buscou conceituar capacitação, a fim de dar um entendimento melhor ao tema. O significado do termo, segundo consta no dicionário da língua

portuguesa, tem a ver com a preparação da pessoa para enfrentar as situações derivadas da função que exerce. É algo que vai mais além de treinamento, uma vez que estimula o desenvolvimento de habilidades independentemente da personalidade da pessoa.

Para Deluiz (2001), é no contexto da crise estrutural, que se instalou no início da década de setenta, que o modelo de competências profissionais começa a ser discutido, com o objetivo de reorganizar o processo produtivo, bem como de gerar um projeto de recuperação da hegemonia do capital, não só na esfera da produção, quanto das diversas esferas que se confrontasse ao contra-poder que emergira das lutas sociais e sindicais dos anos sessenta e setenta.

A gestão por competências, na ótica de Lopes (2007), é reconhecida no meio corporativo como uma evolução da gestão de pessoas, gerando compromissos cada vez maiores com a qualidade na gestão.

Baseado nos diversos conceitos desenvolvidos por vários autores envolvendo gestão por competências, Dutra (2004) afirma que o modelo é formado por quatro fases, onde a primeira é o levantamento das necessidades. Nesta primeira fase há que se ter um olhar profundo para dentro da organização, a fim de se avaliar as possibilidades de desenvolvimento da empresa e dos colaboradores.

A segunda fase é voltada para a determinação de novas direções e possibilidades, bem como para a construção de um novo modelo, além da definição do grau de envolvimento dos colaboradores. A terceira fase é onde ocorre a definição do plano de ação, enquanto que a quarta fase reserva a manutenção da mudança, ou seja, define os resultados em longo prazo e estabelece um modelo de avaliação contínua do processo, exigindo um envolvimento total dos colaboradores.

No caso exclusivo do setor público, Fonseca (2017) afirma que é preciso que gestores invistam em qualificação profissional se quiserem que os recursos públicos sejam bem aplicados em benefício de toda a sociedade. Segundo a autora é somente por meio da qualificação que o gestor público consegue de fato acompanhar as mudanças do mercado, o que implica dizer que, além de qualificados, os servidores público devem buscar se especializarem, com a finalidade de se capacitarem de forma a oferecer uma gestão cada vez melhor e adaptada ao panorama que a administração pública necessita.

Para Fonseca (2017) a qualificação do servidor público aperfeiçoa a gestão pública e traz benefícios sociais a todos, criando, inclusive, nova perspectiva da população em relação à gestão, com um nível melhor de aprovação.

Na Universidade de Brasília-UnB, A Coordenadoria de Capacitação (PROCAP), órgão vinculado ao Decanato de Gestão de Pessoas-DGP, conforme definido no sítio <http://www.srh.unb.br/procap>, tem por missão “a atualização dos Recursos Humanos desta instituição, visando à qualidade dos seus serviços, e por princípios a melhoria da qualidade de vida e da qualificação profissional; a adequação do perfil de servidores e colaboradores aos diversos ambientes organizacionais; a valorização da sua participação nos programas desta Universidade e o processo contínuo de treinamento como agente motivador de participação” (PROCAP, 2017).

Ainda de acordo com o sítio, um dos propósitos da Procap é oferecer aos servidores técnico-administrativos e demais colaboradores, cursos que propicie aquisição de competências, atualização de conhecimentos, ampliando e democratizando oportunidades de capacitação.

Em termos organizacionais, o Procap é vinculado e subordinado ao Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), da UnB. O regimento interno da UnB, disciplina que o Programa de Treinamento e Capacitação Funcional se estabeleceu tendo por princípios básicos: “a melhoria da qualidade de vida, a qualificação profissional, a adequação do perfil do servidor aos diversos ambientes organizacionais, a valorização dos RH, a valorização da participação do servidor nos programas da Instituição e o processo contínuo de treinamento como agente motivador da participação” (Regimento Interno, não publicado, da Universidade de Brasília, Brasília, DF).

Nesse sentido, o Procap possui, entre outros objetivos mais amplos, objetivos específicos como: a permanente atualização e capacitação dos servidores e a divulgação dos resultados dos eventos na área; o resgate de experiências significativas na área de treinamento que possam, efetivamente, contribuir com o esforço para a melhoria da qualidade; projetos de levantamentos de necessidades de treinamentos, que visam investigar as reais necessidades de treinamento na UnB, enfatizando a potencialidade, a capacidade e as expectativas dos servidores no exercício da função. (Relatório de Gestão UnB/2016).

## **2. UM PANORAMA SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.**

Conforme bem salienta Morosini (2009), o início das atividades das instituições de educação superior no Brasil dá-se em meados de 1808, atendo-se ao modelo napoleônico de educação, por mais de meio século. Neste modelo, baseava-se o ensino superior sob uma perspectiva de profissionalização dos ingressantes. Entretanto, a concepção inicial da educação superior no Brasil não era universalizada, mas, eminentemente elitista.

Foi somente em 1915, que a situação começou a mudar, com a edição do Decreto no 11.530, que orientava o Governo Federal para que agregasse a Escola Politécnica, uma das escolas de Direito e a Escola de Medicina do Estado do Rio de Janeiro, em um modelo universitário.

Entretanto, essa orientação emanada do Decreto 11.530 era apenas consultiva, não era uma obrigação legal dirigida ao Estado. Somente por meio do Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920 é que se institui a Universidade do Rio de Janeiro. Essa porém foi a primeira tentativa bem sucedida de levar a termo um novo modelo de efetivação da educação superior no Brasil, embora, outras tentativas de universalizar a educação superior já tivessem sido feitas, como foi o caso da Universidade de Manaus, em 1911, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná, em 1912, todas, porém não conseguiram êxito no intento de criar formalmente um modelo universitário amplo e aceito pelo Governo Central, visto que, em vários pontos essa tentativa ia contra as determinações dos órgãos responsáveis pela educação no país, uma vez que não atendiam ao critérios estabelecidos para criação de universidades.

Ainda conforme Morosini (2009) foi apenas em 1930, que o Governo passou a aceitar um modelo de ensino universitário na qual havia uma nítida justaposição de cursos superiores, que por sua vez atendia a normatização proposta pelo Estatuto das Universidades Brasileiras.

Neste estatuto havia uma clara composição das áreas que deveriam ser desenvolvidas, a fim de que a instituição recebesse a nomenclatura de universidade. Somente seriam consideradas assim, as instituições que abrigassem em seus quadros pedagógicos pelos menos três áreas distintas: Direito, Engenharia e Medicina, esse modelo buscava contemplar as três áreas do conhecimento humano que, na época eram consideradas fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico e social do país: humanidades, engenharias, e saúde.

Esse modelo era nitidamente baseado na concepção francesa do ensino superior, porém, embora houvesse grande interesse em desenvolver as universidades no país esse modelo era limitado, uma vez que não se ocupava da pesquisa, mas tão somente da mão de obra no nível elementar da educação superior.

De acordo com Fernandes e Grillo (2001), o grande avanço na educação superior no Brasil ocorreu depois da segunda metade do século XX, mais especificamente a partir de 1951, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, o qual representou uma nova iniciativa de universalizar e estabelecer regras para a criação de novos cursos superiores no Brasil.

A criação do CNPq se dá em um momento em que o Brasil busca uma nova identidade no cenário econômico mundial, tentando se desvencilhar da concepção de país produtor apenas de matéria prima, para suprir o mercado mundial. Com a campanha que tomou conta das ruas naquela década para criação da Petrobrás e, também com a implantação da Nova Capital, no Centro Oeste brasileiro, erigiu-se o espírito nacionalista ufanado pelas elites empresariais, que buscavam transformar o Brasil em grande polo manufatureiro de produtos industrializados, colocando o país em situação de conquista de mercado e de alcançar posições estratégicas na América Latina.

Um dos principais motivos para o desenvolvimento de centros de formação de mão-de-obra altamente qualificada, foi à dependência interna do país de material humano para levar adiante os grandes projetos de implantação do parque industrial brasileiro que estava iniciando sua formação. Em São Paulo, as grandes empresas necessitavam de profissionais com diversos perfis técnicos, que só podiam ser encontrados no mercado internacional ou, em ultimo caso, eram obrigadas a contratar recém formados das poucas instituições de educação superior existentes em território nacional.

Fernandes e Grillo (2001) explicam que a descentralização do poder das regiões costeiras do Brasil, com a criação de Brasília, obrigou o Governo a criar uma enorme infraestrutura para abrigar a nova capital, o que, por sua vez também forçou a indústria nacional a se adaptar as demandas oriundas da transferência da capital do país para o interior de Goiás.

A nova capital foi grande catalizadora da mão-de-obra recém formada, ali foram contratados médicos, enfermeiros, engenheiros, arquitetos, advogados e tantos outros

profissionais com perfis variados que haviam sido formados em instituições nacionais e internacionais, mas que, mesmo chegando a nova capital às dezenas, ainda eram insuficientes para cobrir as demandas por mão-de-obra qualificada, o que obrigou o Governo a promover uma grande reforma na educação superior, a fim de promover a universalização desse modelo de educação para todo o país. Ainda em 1951 foi fundada a Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cuja principal proposta foi a de fomentar o desenvolvimento da educação superior no país.

## **2.1 Nasce o Modelo de Pós-Graduação Brasileira.**

No início, o modelo de pós-graduação adotado em território nacional pouco se diferenciava das graduações normais e, eram poucas as instituições que as oferecia. Também não eram muito diferenciadas, visto que havia poucas instituições preparadas para operacionalizá-las. O interesse dos alunos por cursos de pós-graduação também era pequeno, visto que em termos de peso profissional, pouco se diferenciava o diploma de graduação do de pós. Apenas em 1965 é que o Ministério da Educação regulamentou as primeiras experiências de pós-graduação no Brasil, reconhecendo o título como algo além da simples graduação.

Conforme Balbachevsky (2007), a implantação no Brasil, dos cursos de pós-graduação, ocorreu de forma definitiva em 1965, quando o Conselho Federal de Educação, acatando parecer n. 977/65, de 3 de dezembro de 1965, emitido por Newton Lins Buarque Sucupira, concretiza um processo que vinha se arrastando desde 1930, com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus.

Foi por meio desse parecer que se promoveu a distinção das pós-graduações *lato e strictu sensu* e, no segundo caso, fez-se também a distinção entre as pós-graduações de mestrado e doutorado. Ao estabelecer uma cronologia da implantação da pós-graduação no Brasil, Santos (2003), registra que o termo “pós-graduação” foi utilizado formalmente pela primeira vez, no artigo 71 do referido estatuto das Universidades Brasileiras.

No parecer 977, estava estabelecido que a pós-graduação brasileira dar-se-ia nos moldes do modelo norte-americano, ou seja, ocorreria em dois níveis independentes e com relação de pré-requisito entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de

conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o major (área de concentração) e o minor (matérias conexas).

Segundo Balbachevsky (2007), as primeiras pós-graduações modeladas no Brasil, estão diretamente associadas à política de cátedras, que foram adotadas nos primórdios do processo de universalização, ainda na década de 1930.

Projetos isolados de colaboração de intercâmbio cultural e acadêmicos desenvolvidos por algumas instituições brasileiras conseguiram atrair para solo nacional, uma grande quantidade de professores e pesquisadores europeus que estavam ávidos por conhecer e pesquisar em terras sul-americanas. Como o Brasil era o maior país da região e com um parque tecnológico em início de formação, os professores estrangeiros se sentiram motivados em participar desse processo de universalização do conhecimento acadêmico. Outra explicação para o afluxo de profissionais europeus para o Brasil foi o estado de convulsão social pelo qual passava a Europa, com o surgimento do nacionalismo alemão (Nazismo) e o Fascismo, em terras italianas. A fuga do exílio europeu fez com que milhares de homens e mulheres com alta qualificação viessem residir e ensinar em diferentes cidades do território nacional.

De acordo com Balbachevsky (2007), a grande contribuição desses professores recém chegados foi o estabelecimento de um modelo de pós graduação, cujo elemento central era a relação tutorial entre o professor e seu aluno, que tinha como função preparar os alunos para atividades acadêmicas diversas que variavam entre a pesquisa e extensão, até a docência e a atividade acadêmica de apoio.

O professor titular tinha inquestionável poder de condução das atividades acadêmicas, cabendo a ele estabelecer a dinâmica a ser adotada no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos, buscando desenvolver suas habilidades para a defesa de suas teses. Assim, era o professor quem determinava, por exemplo, os métodos e as técnicas a serem empregadas no processo de construção da tese e o formato com a qual a mesma seria apresentada ao meio acadêmico.

O grande impulso para os cursos de pós-graduação do Brasil só se deu na década de 1960, onde se registram iniciativas importantes na Universidade do Brasil, nas áreas de Ciências Físicas e Biológicas e na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COOPE).

É também nesta década, o marco da implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de pós-graduação no ITA e na UnB.

Para Santos (2003), A modernização do Brasil nos anos de 1960 deu-se dentro de um contexto de integração entre países periféricos e países centrais, onde os objetivos das nações mais desenvolvidas eram o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica, criando assim uma relação de dependência, em que uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de “parceria subordinada”.

A pós-graduação brasileira, segundo Santos (2003), sofreu fortes influências do modelo norte americano no que se refere à sua estruturação. Entende, ainda, que os títulos pós-graduados conseguidos no Brasil são incompatíveis com aqueles conseguidos em instituições estrangeiras e que os mestrados acadêmicos possuem exigências compatíveis com doutorados em outros países.

Ao considerar a respeito do rigor nas pesquisas qualitativas realizadas nas instituições brasileiras, Silva (2012), entende que os rigores que permeiam a maiorias dos programas de pesquisas brasileiros vêm se tornando em um grande desafio para os pesquisadores, principalmente para aqueles que trabalham com pesquisa qualitativa nas ciências sociais, nos modelos das atuais exigências para a produção acadêmica, sem que isso venha a causar o significado social do conhecimento produzido.

O sistema de pós-graduação no Brasil pode ser considerado jovem em relação aos países da Europa e aos Estados Unidos. Apesar de que, já em 2009, segundo Bianchetti e Machado (2009), o Brasil já detinha cerca de 2% das publicações mundiais, formando por ano em torno de 10 mil doutores e 40 mil mestres, o que caracteriza um aumento vertiginoso na produção científica do país, uma vez que há alguns anos atrás tal situação era totalmente diferente.

O aumento do número de vagas nos cursos de pós-graduação foi imenso a partir de 1965, visto que, na época, em pleno regime ditatorial, existia uma carência muito grande de professores para atuar nas instituições de educação superior, a fim de formar a nova safra de educadores e pesquisadores de educação superior.

Segundo Bianchetti e Machado (2009), era comum ver professores universitários, muitos com apenas uma especialização e outros detendo tão somente um curso de graduação, lecionando nas nossas universidades. Este quadro demonstrava a escassez de mestres e doutores, que por sua vez, era proporcional ao número de pesquisas. Dos que se aventuravam em buscar uma titulação *stricto sensu* fora do país, poucos tinham produção científica além da própria dissertação ou tese.

O forte nacionalismo fomentado pelos Governos Militares atuava como um motor para o desenvolvimento das pós-graduações no país, uma vez que, por força do lema do Regime, “Brasil: ame-o ou deixe-o”, pregava-se um patriotismo desenvolvimentista jamais experimentado pelo povo brasileiro. Para executar essa política de desenvolvimento e de integração entre os diferentes estados, inicia-se um grande processo de capacitação de mão-de-obra para ensinar nas faculdades, a fim de aumentar o número de vagas nas universidades federais, garantindo, com isso, a formação do capital humano qualificado, desenvolvido exclusivamente em terras brasileiras.

Entretanto, conforme salienta Fernandes e Grillo (2001), o grande erro do processo de formação de capital humano com alta qualificação dos Governos Militares foi o caráter elitista agregado a educação superior, que, por conta de uma série de fatores, fazia com que só alcançassem a educação superior alunos advindos das escolas com maior renome e alunos com condição social privilegiada. Nesse ínterim os centros universitários federais também se tornaram em locais de profusão de ideias e ponto de resistência dos intelectuais contra o Regime, o que acabou dificultando a implantação de um projeto de pós-graduação mais consistente e mais aberto.

Na visão de Fernandes e Grillo (2001), o ano de 1968 foi crucial para a educação superior no Brasil, uma vez que o país aprofunda-se no Regime Ditatorial. Porém, para os cursos de pós-graduação foi também um ano de grandes mudanças, visto que foi a partir daí que se começou a estabelecer um modelo que agregava elementos antigos, como a tutoria professor-aluno, mas que também assimilava as exigências da nova legislação. Na medida em que o tempo passava, o modelo foi se modificando e exigindo que o aluno passasse a concluir um número mínimo de disciplinas, que tinham como objetivo, produzir um profissional com um conhecimento mais amplificado, do que aquele que se formava apenas com base na tutoria professor-aluno.

Segundo Hamburger (1980), o fato de o Brasil copiar a estrutura norte-americana de se fazer pesquisa gerou uma cultura de produção de conhecimento que valorizava as temáticas consideradas interessantes para os países desenvolvidos em detrimento de se investigar problemas tipicamente nacionais, ocasionando, entre outras coisas, a tradição da busca pela publicação em revistas internacionais como forma de aumentar o prestígio acadêmico.

Em 1968 foram criados os conselhos de pós-graduação, que tinham como objetivo traçar as linhas gerais de formação de novos cursos de pós-graduação, o que foi devesas importante para o desenvolvimento desse modelo. A diretriz basilar que foi constituída a partir de então era de que todo aluno que estivesse apto a defender uma tese, deveria fazê-la perante uma banca examinadora, que lhe daria o aval de conclusão de seus estudos ou simplesmente não auferiria seus conhecimentos, fazendo com que o ciclo de permanência do aluno tivesse que ser complementado, de maneira que, em outra oportunidade tivesse o aluno novamente a chance de ser sabatinado e, com isso demonstrar perante a uma banca examinadora, autônoma, seus conhecimentos.

Estabeleceu-se ainda que todos os alunos deveriam ser sabatinados em audiência pública. Nos casos de mestrado a banca deveria ser composta de pelo menos um professor de fora do departamento, que tivesse titulação maior que a do candidato, e no caso do doutorado tal sabatina deveria ser feita por pelo menos dois professores de fora.

A concepção de que o país precisava se qualificar para pertencer aos grupos de elite do cenário internacional fomentou a necessidade de melhorar a qualificação de mão-de-obra especializada e, neste contexto, conforme demonstra Balbachevsky (2007), a década de 1970, auge do Regime Militar trouxe um dos períodos mais profícuos para os cursos de pós-graduação.

Obras monumentais como a Belém-Brasília, a integração da capital do país com as demais regiões exigiam capital humano qualificado, que até então era escasso no país. Para tocar o projeto político institucional dos Governos Militares era preciso que a área de ciência e tecnologia se desenvolvesse a uma velocidade maior do que vinha sendo proposta nas décadas anteriores, com isso, foram sendo criados núcleos de pós-graduações nas mais importantes universidades brasileiras, como tentativa de amplificar o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Assim, já ao final de 1960, o Governo Brasileiro havia constituído um ambicioso projeto de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, que tinha em sua égide buscar nas instituições internacionais a formação da base de professores que iriam reverberar esse conhecimento nas universidades públicas brasileiras. Até então, as especializações no Brasil que contavam com tecnologia de vanguarda eram apenas aquelas fomentadas por organizações internacionais, como a Fundação Rockefeller ou a Fundação Ford, que mantinham programas integrados de formação de mão-de-obra especializada, em nível de pós-graduação.

Para levar a termo o projeto ambicioso de formação de mão-de-obra qualificada no campo da ciência e da tecnologia, o Governo Militar promoveu, por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES – um amplo programa de investimentos, que acabou dando origem ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT, que tinha por função gerir os recursos utilizados para formação de capital humano, tanto no ambiente interno, quanto externo

Em 1971 foi criada a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP – assumiu a gestão do FNDCT, o que deu maior agilidade ao fomento de novos cursos de pós graduação, que já começavam a se espalhar por diversas universidades públicas brasileiras. Em 1975, o Conselho Nacional de Pesquisa, um pequeno órgão consultivo foi ampliado e ganhou novas atribuições passando a ser denominado a partir de então de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que respondia diretamente ao Ministério do Planejamento.

Com os altos índices de crescimento do país, verificando percentuais entre 7% e 10% ao ano, a década de 1970, foi marcada por um profundo endividamento do setor público, mas em termos de educação científica, uma época de grandes avanços, embora o empresariado nacional não tenha abraçado inicialmente a ideia do desenvolvimento de tecnologia, visto que estava acomodado com a política de importação de produtos manufaturados e de alta tecnologia, que havia se estabelecido paulatinamente nos anos anteriores. Havia quase um consenso entre o setor empresarial que seria mais barato adquirir os produtos e serviços diretamente das fontes externas do que tentar desenvolver a tecnologia para produzir esses produtos e serviços no Brasil.

Entretanto, conforme bem salientam Fernandes e Grillo (2001), um grupo de cientistas brasileiros, que tinha formação bastante ampla não pensava assim e, com forte

penetração nas áreas da burocracia estatal incentivaram os Governos Militares a desenvolver um modelo de educação superior voltado a especialização dos brasileiros, visando, sobretudo a formação de um parque industrial, científico e tecnológico capaz de catapultar o Brasil para um novo patamar estratégico regional na América Latina.

De forma a avaliar o que era produzido no país, às agências reguladoras instituíram normas e metas que deveriam ser alcançadas pelos programas de pós-graduação, afim de que os pesquisadores e conseqüentemente suas universidades recebessem verbas de custeio para seu funcionamento.

De acordo com Hamburguer (1980), já era possível, a partir de uma análise dos primeiros anos de implantação da pós-graduação no Brasil, sugerir mudanças na política de pesquisa do país.

Estas mudanças, na visão do autor, deveriam partir de um debate que consideraria os significados da pesquisa e da pós-graduação para a sociedade de forma que estimulasse a criação de linhas de pesquisa de maior interesse nacional, além de incentivar a publicação das pesquisas em revistas brasileiras em detrimento das revistas internacionais e por fim, colocar o estudante como sujeito ativo nas decisões a respeito do planejamento e execução dos programas de pesquisa e pós-graduação.

Neste sentido, observa-se que o pensamento de Hamburguer (1980), está secundado pelo que expressa Gatti (2003), que considera de extrema importância que existam instrumentos de regulação que viabilizem uma análise da produção técnica, acadêmica e científica e posterior divulgação das pesquisas feitas no país. Entretanto estes instrumentos precisam ser amplamente discutidos pelas diferentes áreas, abarcando suas especificidades no sentido de garantir a qualidade.

## **2.2 Programas de Pós- Graduação no Brasil.**

A estrutura do Sistema Nacional de Pós-Graduação, conforme exarada no texto do Parecer CFE nº 977/65, está orientada com característica de possuir natureza acadêmica e de pesquisa. Quando atua em setores profissionais tem o objetivo essencialmente científico ao passo que a especialização tem sentido prático-profissional, ou seja, os cursos *stricto sensu* conferem grau acadêmico enquanto a especialização, cursos *lato sensu*, concede certificado.

No referido parecer, fica definido que os cursos de mestrado e doutorado deveriam ter a duração mínima de um e dois anos, respectivamente, e que, além do preparo da

dissertação ou tese, o candidato deveria cursar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e áreas afins consideradas de domínio conexo.

O Parecer sinaliza um modelo flexível de organização curricular ressaltando que o Mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso Doutorado, destacando que deveriam evitar estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial a toda pós-graduação.

Conforme avaliação da CAPES (2010/2015), dos anos sessenta até o início da década de noventa, eram poucos os programas de pós-graduação que ofereciam doutorado. Por isso, os mestrados existentes adotaram um alto padrão de exigência e, sem dúvida, essa foi uma experiência bem sucedida e soube imprimir na pós-graduação incipiente no Brasil, a marca da qualidade acadêmica.

Para Severino (2006), a pós-graduação brasileira contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional, transformando-se em um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação.

Na visão de Azevedo e Santos (2009), o sistema de pós-graduação no Brasil possui reconhecimento por parte da comunidade científica, nacional e internacional, em razão do seu formato e da seriedade que as políticas públicas para a pós-graduação tomaram em termos de definições e das ações voltadas para esse setor, o que se expressou, entre outros modos, em sua expansão contínua, com qualidade, nos últimos 40 anos

Institucionalmente, nossa pós-graduação data da década de 1960, quando foi aprovado o parecer nº 977, em 3 de dezembro de 1965, pela Câmara de Ensino Superior (CES) do então Conselho Federal de Educação (CFE). Esse documento teve como objetivo esclarecer a natureza e os objetivos desse ramo da educação e, segundo Cury (2005), foi e ainda continua sendo a referência sistemática para a organização e implementação da pós-graduação brasileira.

De acordo com Velloso (2002), antes da vigência do parecer 977, já havia cursos de pós-graduação em funcionamento. Na década de 1960, o Brasil contava com 38 cursos, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado.

Por meio de uma análise desses números, é possível identificar um dos grandes problemas que ainda assolam o sistema de pós-graduação – a assimetria regional presente na perversidade distributiva econômica do nosso país que também se faz presente nos diferentes programas educativos.

Para demonstrar a situação evolutiva da aprovação quantitativa dos programas de pós-graduação no Brasil, nosso estudo buscou no portal GEOCAPES, as informações concernentes ao período 2008/2015, dividido em três momentos: 2008, 2012 e 2015, sendo este último ano a base de dados mais recente oferecido pelo referido portal.

No ano de 2008 foram distribuídos um total de 2.567 programas de Pós-Graduação no Brasil, sendo 36 para Doutorado, 1.029 para mestrado acadêmico, 218 Mestrado Profissional e ainda 1.284 programas que contemplasse tanto o Mestrado Acadêmico quanto ao Doutorado.

O maior número de programas de pós-graduação aprovado está concentrado nas regiões sul/sudeste, que somam 1.717 programas, representando um percentual de 66,9% do total aprovado no Brasil, que mais uma vez dá ênfase à assimetria já referenciada.

Do lado oposto, a região norte apresenta o menor número de Programas aprovados. São 110 programas, sendo 02 doutorados, 69 Mestrados Acadêmicos 06 Mestrados Profissionais e 33 programas mistos (Mestrado/Doutorado). Vale ressaltar que nesta região, formada por 07 estados, o que mais contribuiu com aprovação de programas de pós-graduação foi o estado do Pará, com um total de 45 programas, o que representa 40,9% deste total. Em seguida, vem o estado do Amazonas com 41 programas aprovados, representando um percentual de 37,3%.

Em 2012, o total de Programas aprovados se eleva para 3.342, representando um aumento de 30,2%. Dos números mostrados, o que mais chama a atenção é o comportamento de crescimento dos mestrados. Enquanto o Mestrado Acadêmico registra um aumento de 19,5%, o Mestrado Profissional tem crescimento de 81,2%.

A Região norte, que concentra mais uma vez o menor número de Programas de Pós-Graduação, registra, no que concerne ao Mestrado Profissional, o mais expressivo crescimento, chegando a 233,3%, saindo de 06 Programas em 2008 e chegando em 2015 com 20 programas aprovados.

Já em 2015, último ano em que os dados estão atualizados pela GEOCAPES, o número total de Programa de Pós-Graduação aprovado soma 3.905. Se comparado a 2008, temos um crescimento de 52,12% enquanto que, se comparado ao ano de 2012 este crescimento fica em 16,84%.

Esta redução no crescimento de Programas de Pós-Graduação aprovados no Brasil, ocorrida no período 2012/2015, comparando o período 2008/2012, apresenta um dado extremamente relevante para nosso estudo, pois mostra uma redução no número de Mestrados Acadêmicos, que em 2012 registrava 1230 programas e em 2015 fica reduzido para 1.207 e um crescimento no número de Mestrado Profissional, que no mesmo período cresce de 395 para 603, no somatório das regiões geográficas brasileira.

A análise dos quadros I a V, mostra de forma analítica os números até aqui discutidos. Neles, é possível identificar um claro avanço quantitativo na aprovação de programas de pós-graduação por região geográfica.

Numa análise feita por Cury (2004), tal avanço pode ser creditado a uma atuação efetiva do estado brasileiro, cujas políticas públicas propiciaram um reconhecimento nacional e internacional de sua qualidade, com destaque para os processos de avaliação levados adiantes pela CAPES, com cooperação do CNPq, algumas fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAPs) e de outros programas de apoio e fomentos.

Severino (2006) concorda com essa afirmação e diz que a pós-graduação tem contribuído valiosamente para o melhor conhecimento dos problemas que emergem de diversos âmbitos da nossa realidade e para a qualificação de expressivo quadro de profissionais nas áreas de ensino, gestão e pesquisa, contribuindo significativamente para a institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores.

### **2.2.1 Programas de Pós-Graduação Aprovados no Brasil, por Região Geográfica.**

Na região Centro Oeste, conforme demonstrado na tabela I, os programas de pós-graduação aprovados, cresceram no período de 2008 até 2015, o equivalente a 73,77%, com destaque para o programa de doutorado que cresceu no período o percentual de 250,00%.

Apesar de expressivo, este percentual não se apresenta como significativo, uma vez que o número de programas ainda é pequeno, haja vista que em 2008 havia apenas dois

programas aprovados e em 2015 este número se eleva para sete, o que pode ser considerado muito pequeno para uma região que abriga 04 estados e o Distrito Federal.

Um dado chama a atenção. Trata-se do Programa de Mestrado Acadêmico que em 2015, comparado com o ano de 2012, ofertou menos 5,22%, ou seja, no ano de 2012 havia 134 programas aprovados e este número, em 2015 ficou reduzido em 127. Mesmo assim, analisando todo o período, ou seja, de 2008 a 2015, registra-se um crescimento de 35,11%.

Outro detalhe a ser observado é o crescimento do Mestrado Profissional, que apresenta uma elevação mais significativa, numa escalada crescente nos períodos avaliados. Este crescimento, de certa forma, justifica o declínio no número de programas aprovados no Mestrado Acadêmico.

**Tabela I – Análise Geocapes da Região Centro-Oeste.**

CURSO	2008			2012			2015			% (2008/2015)
	QUANT.	%(+)	%(-)	QUANT.	%(+)	%(-)	QUANT.	%(+)	%(-)	
M/D	72	0	0	106	47,22%	0	142	33,96%	0,00%	97,22%
MST. ACD.	94	0	0	134	42,55%	0	127	0	-5,22%	35,11%
DOUT.	2	0	0	5	150,00%	0	7	40,00%	0,00%	250,00%
MST. PROF	15	0	0	23	53,33%	0	42	82,61%	0,00%	180,00%
NA REGIÃO	183			268			318			73,77%

Fonte: GEOCAPES, 2017

Elaborado pelo Autor

Na Região Nordeste o crescimento de programas de pós-graduação foi da ordem de 69,8%, no período de 2008 a 2015. Apesar de apresentar um percentual de crescimento menor do que aquele apresentado na Região Centro-Oeste, as quantidades de programas são mais significativos. Mais uma vez, o crescimento maior é expresso pelo Mestrado Profissional, que cresceu no período o equivalente a 191,67%. Os resultados dos cursos de pós-graduação no Nordeste brasileiro são demonstrados, a seguir, na Tabela II:

**Tabela II - Análise Geocapes da Região Nordeste.**

CURSO	2008			2012			2015			% (2008/2015)
	QUANT.	% (+)	% (-)	QUANT.	% (+)	% (-)	QUANT.	% (+)	% (-)	
M/D	160	0	0	239	49,38%	0	311	30,13%	0,00%	94,38%
MST.ACD.	249	0	0	331	32,93%	0	344	0,0393	0,00%	38,15%
DOUT.	12	0	0	17	41,67%	0	16	0,00%	- 5,88%	33,33%
MST.PROF	36	0	0	70	94,44%	0	105	50,00%	0,00%	191,67%
NA REGIÃO	457			657			776			69,80%

Fonte: GEOCAPES, 2017

Elaborado pelo Autor

A pós-graduação no Norte do país, região tradicionalmente carente de cursos dessa natureza, nos últimos anos do século XX teve expressivo aumento da oferta de cursos nessa modalidade de ensino.

Entre 2008 e 2015 a oferta desses cursos aumentou em 87 novas modalidades, o que representa um aumento da ordem de aproximadamente 79%.

Essa disparidade entre a Região Norte e as demais não é objeto desse estudo, porém há que se observar que historicamente esta Região sempre sofreu com a carência de recursos econômicos, que por sua vez são catalisadores de melhorias educacionais.

A Região Norte, apresenta o menor número de programas de pós-graduação aprovados. Contudo, observa-se um esforço evidente de crescimento. Percentualmente, seu crescimento é maior que aqueles verificados nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste, haja vista que em 2008 havia 110 programas e em 2015 este número sobe para 197, representando um crescimento de 79,1%.

Seguindo a tendência até aqui verificada, o Mestrado Profissional teve um crescimento extraordinário de 450,00%, contrastando com o ocorrido com o Mestrado Acadêmico que decresceu em 5,1% no ano de 2015, comparado ao que possuía em 2012.

A tabela III mostra a seguir, o crescimento quantitativo da oferta de cursos de pós-graduação na Região Norte.

**Tabela III - Análise Geocapes da Região Norte.**

CURSO	2008			2012			2015			% (2008/2015)
	QUANT.	%(+)	%(-)	QUANT.	%(+)	%(-)	QUANT.	%(+)	%(-)	
M/D	33	0	0	50	51,52%	0	67	34,00%	0,00%	103,03%
MST.ACD.	69	0	0	98	42,03%	0	93	0	-5,10%	34,78%
DOUT.	2	0	0	4	100,00%	0	4	0,00%	0,00%	100,00%
MST.PROF	6	0	0	20	233,33%	0	33	65,00%	0,00%	450,00%
NA REGIÃO	110			172			197			79,09%

Fonte: GEOCAPES.2017

Elaborado pelo Autor

A Região Sudeste é a que apresenta um número menor de crescimento. Porém, é a região que apresenta o maior e mais significativo número de programas aprovados. Em 2008, a região apresentava um número expressivo de 1297 programas de pós-graduação. Em 2015 este número passou para 1781, representando um crescimento de 37,3%.

O destaque mais uma vez é o que ocorre com os mestrados. Enquanto o Mestrado Acadêmico em 2015, comparado aos números apresentados em 2012, sofreu uma queda de 6,65%, o Mestrado Profissional, no mesmo período cresceu em 46,8%.

Se considerarmos o período de 2008 a 2015, a diferença é ainda mais extraordinária, ou seja, o Mestrado Acadêmico sofre uma redução de 0,52%, enquanto que o Mestrado Profissional cresce em 150,42%.

O que demonstra que há um crescimento expressivo nos cursos de Mestrado Profissionalizante, que por sua vez, também denota uma mudança na visão ideológica das políticas de Educação Pública, que passaram a ver nesse tipo de formação, também uma forma de melhorar a qualidade técnica do servidor, que em muito beneficia o servidor público em diversos aspectos, que vão desde o desenvolvimento de novas capacitações e habilidades, a melhoria do serviço prestado à população.

Os dados da Região Sudeste são mostrados na Tabela IV:

**Tabela IV - Análise Geocapes da Região Sudeste.**

CURSO	2008			2012			2015			% (2008 /2015)
	QUANT.	%(+)	%(-)	QUANT.	%(+)	%(-)	QUANT.	%(+)	%(-)	
M/D	781	0	0	932	19,33%	0	1075	15,34%	0,00%	37,64%
MST. ACD.	381	0	0	406	6,56%	0	379	0	-6,65%	-0,52%
DOUT.	16	0	0	21	31,25%	0	29	38,10%	0,00%	81,25%
MST. PROF	119	0	0	203	70,59%	0	298	46,80%	0,00%	150,42%
NA REGIÃO	1297			1562			1781			37,32%

Fonte: GEOCAPES, 2017

Elaborado pelo Autor

A Região Sul apresenta um crescimento de 60,2% no número de pós-graduação aprovadas, considerando o período 2008/2015.

É a única região que não apresenta diminuição nos seus programas. Todavia, mais uma vez evidencia o quadro de diferença de crescimento que envolve o mestrado acadêmico e profissional. Enquanto que o Mestrado Acadêmico, no período considerado cresceu o equivalente a 11,86%, o Mestrado Profissional cresceu em 197,62%. Os dados da Região Sul são mostrados a seguir na Tabela V:

**Tabela V - Análise Geocapes da Região Sul**

CURSO	2008			2012			2015			% (2008 /2015)
	QUANT.	%(+)	%(-)	QUANT.	%(+)	%(-)	QUANT.	%(+)	%(-)	
M/D	238	0	0	337	41,60%	0	436	29,38%	0,00%	83,19%
MST. ACD.	236	0	0	261	10,59%	0	264	0,0115	0,00%	11,86%
DOUT.	4	0	0	6	50,00%	0	8	33,33%	0,00%	100,00%
MST. PROF	42	0	0	79	88,10%	0	125	58,23%	0,00%	197,62%
NA REGIÃO	520			683			833			60,19%

Fonte: GEOCAPES, 2017.

Elaborado pelo Autor

Atualmente estamos vivendo o período do VI PNPG (2011-2020), que sucede ao V PNPG (2005-2010), que foi o plano que marcou uma diferença dos anteriores, no que diz respeito ao período de duração, pois sua vigência foi aprovada por um período de cinco anos.

O V PNPG apresenta um diagnóstico da Pós-Graduação no Brasil, com dados estatísticos que comprovam crescimento expressivo ao longo dos anos, registrando também, conforme demonstrado no nosso estudo, que um dos principais problemas da pós-graduação no Brasil é a distribuição desigual do sistema em termos de distribuição dos cursos entre regiões.

O VI PNPG (2011-2020), foi elaborado por convidados da Comissão Nacional do Plano Nacional de Pós-Graduação, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a Pós-Graduação Brasileira no contexto de suas respectivas áreas, bem como levantar as oportunidades, dificuldades, possibilidades de superação dos problemas e garantia do crescimento fundamentado na qualidade e inovação.

O VI PNPG (2011-2020), advoga, entre outros temas, que o desenvolvimento da pós-graduação brasileira reflete as formas de organização da economia nacional, concentrando a maioria dos programas de mestrado e doutorado nas regiões Sudeste e Sul. Desta forma, entende que para que a pós-graduação brasileira responda de maneira mais adequada às necessidades de desenvolvimento do país, é fundamental que haja um espalhamento equilibrado e generoso de nosso parque científico e acadêmico em pontos estratégicos do vasto território nacional.

Para que este movimento de interiorização ganhe escala e que este ganhe escala e aceleração no tempo, há que se criarem metas claras e instrumentos de premiação para aquelas instituições consolidadas e dispostas a cooperar efetivamente para a consolidação de outras instituições. Para tanto, defende o PNPG na sua VI edição, é necessário consolidar o indicador de solidariedade que integra o modelo de avaliação da CAPES nos últimos anos.

As agências e fundações estaduais de amparo à pesquisa terão certamente importância fundamental na construção desse modelo, mas é inegável que o grande catalisador é a CAPES, por sua legitimidade, por seu papel de indução na criação e avanço da pós-graduação brasileira e pelo impacto da avaliação reconhecida nacional e internacionalmente. (VI PNPG, Pg. 13).

### 2.3 A Pós-Graduação Brasileira e seu Modelo Avaliativo.

No documento “O modelo de avaliação da CAPES”, Gatti, (2003), faz as seguintes considerações a respeito do modelo de avaliação da CAPES:

Ressaltando-se o papel desempenhado pela avaliação da CAPES e aceitando-se que é necessário alterá-lo, tendo em vista a necessidade de um novo modelo de cursos e programas para atender às necessidades atuais, não teriam as últimas mudanças na sistemática caminadas na “contramão”, perigando engessar os programas em um modelo único, homogêneo, projetado com base em experiências muito específicas? Se acreditarmos válido ter-se um modelo de avaliação e credenciamento, se reconhecemos o papel positivo que a avaliação vinha desempenhando na implantação de mestrados e doutorados no país e se pensamos que esse papel positivo pode continuar a se consolidar (mas não cristalizar!), é preciso refletir com maior profundidade sobre os fundamentos políticos do modelo atualmente vigente, seus objetivos e impactos à luz das variadas e variáveis necessidades nacionais, verificando se seus contornos são os mais adequados para esse momento que o país atravessa, ou se é necessário alterar pressupostos e processos. Essa é uma discussão de fundo que deve prosseguir com a participação de todos. Esse é, sem dúvida, um empreendimento coletivo, de longo prazo. (GATTI, 2003 p. 144).

Para Pereira e Souza (2002), o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil foi estruturado a partir da atuação da Fundação Coordenação de Pessoal de Nível Superior-Capes, a quem cabe a definição das políticas e da operacionalização das sistemáticas e critérios envolvidos, cujo objetivo era assegurar a existência de pessoal especializado e qualificado suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, oferecendo aos indivíduos mais capazes e sem recursos próprios acesso às oportunidades de aperfeiçoamento.

Para atender os objetivos estabelecidos, a Capes se utiliza de instrumentos denominados de programas, que são estabelecidos para atender às necessidades emergentes das instituições e das diversas especificidades locais e regionais.

A avaliação da pós-graduação, de acordo com Pereira e Souza (2002), é referenciada como integrante dos objetivos da Capes e apontada como principal contribuição para o desenvolvimento da pós-graduação stricto sensu no País.

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi criado em 1976, fundamentado em princípios como: regularidade do processo; execução da avaliação por pares acadêmicos; busca permanente da elevação de padrões de qualidade; ajustamento dos critérios e indicadores aos novos patamares alcançados (CAPES, 1999b).

Dentre seus objetivos, destacam-se a estruturação de um eficiente banco de dados sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação; a contribuição para o aprimoramento do sistema

através da sinalização de pontos fortes e fracos; a promoção da eficiência dos programas em atender às necessidades nacionais; o impulso à evolução dos programas através de um processo de estabelecimento de metas e de desafios que expressem os avanços da ciência e da tecnologia e o aumento da competência nacional nesse campo (CAPES, 1999b).

Historicamente, a sistemática de avaliação apresenta dois modelos. O primeiro vigorou desde a sua criação, 1976, até 1996, com pequenos ajustes, e o segundo, iniciado a partir de 1998, com base no relatório, envolvendo o biênio 1996 e 1997. O primeiro modelo apresentava como característica final a atribuição de conceitos aos cursos na escala crescente de E até A. Essa sistemática definia três grupos de cursos: aqueles consolidados, apresentando conceito A e B; os cursos em consolidação, com conceito C; os cursos com deficiências, aos quais eram atribuídos conceitos D ou E. Nota-se que a sistemática de avaliação definia como certificados válidos no Sistema Nacional de Pós-Graduação somente aqueles obtidos em cursos como conceitos A, B ou C. Esse aspecto caracterizava o diferencial qualitativo subdividido, apenas, em dois grupos, os cursos consolidados e aqueles em consolidação.

Na percepção de Pereira e Souza (2002), este modelo era incapaz de retratar adequadamente a heterogeneidade dos estágios de desenvolvimento dos cursos e não promovia o enquadramento adequado dos mesmos, principalmente aqueles em fase inicial.

O segundo modelo de avaliação, cujos resultados são divulgados a partir do relatório de 1998, apresenta como diferencial a mudança na escala de avaliação, que passa a ser numérica, em ordem crescente de 1 a 7. A nota 3 passa a ser referenciada como padrão mínimo de qualidade e requerida para validade dos diplomas expedidos, sendo a atribuição de notas imposta a todos os cursos.

O novo modelo adota a avaliação por programa e não mais por curso. Passa a buscar padrões internacionais de qualidade relativos a cada área, contribuindo para o fortalecimento dos programas, através de novos referenciais comparativos, ressaltando que, na avaliação dos programas que contam apenas com nível de mestrado, a nota máxima que poderia ser alcançada seria 5 e, nos programas que incluem o nível de doutorado, a nota máxima seria 7.

Nesse contexto, programas que contam com doutoramento avaliados com nota 4 não poderiam ser considerados como cursos bons, tendo em vista que sua referência final é a nota 7. A mudança no processo de avaliação representa um avanço no processo de análise dos programas, em que a diferenciação qualitativa passa a ser evidente. De forma oportuna,

permite uma melhor avaliação da pós-graduação no País e define novos referenciais para sua análise. Essa capacidade discricionária pode representar uma oportunidade para que a Capes possa identificar as distorções presentes nas diversas regiões e adotar políticas que possam corrigi-las.

Novos referenciais competitivos estabelecem uma nova relação de dependência da ciência e da tecnologia no incremento da produtividade, sendo que as instituições de ensino superior brasileira se apresentam como principal fonte para a inovação e o desempenho tecnológico.

Nesse contexto, as universidades necessitam dar respostas às novas e múltiplas demandas que a sociedade lhes apresenta, uma vez que com seus quadros qualificados e seus centros de pesquisa e de pós-graduação, devem envolver-se mais intensamente no estudo das questões econômicas locais e/ou regionais, bem como nas discussões e nos esforços de equacionamento dos problemas demandados.

Para Pereira e Souza (2002), a universidade figura entre as instituições de maior destaque no que se refere aos impulsos à inovação, e toda estratégia canalizada para a estrutura universitária significa, em maior ou em menor grau, possibilidades de impactos consideráveis nesse plano. Em consequência, se tais estratégias guardam sintonia com as especificidades regionais, as chances de auxílio ao desenvolvimento tornam-se concretas.

Essa situação leva a estabelecer para a Capes novos objetivos, fruto das características de sua própria atuação, que é a homogeneização e a descentralização do quadro de pessoal qualificado e centros multiplicadores entre as diversas regiões.

A CAPES, na visão de Pereira e Souza (2002), é uma instituição pública que conseguiu eficácia no cumprimento de suas funções. Contudo, reconhecem que suas ações, sempre pautadas na paridade e na valorização da excelência, foram limitadas pelo não-reconhecimento das especificidades que envolvem um país de dimensões continentais como o Brasil.

Para os autores os critérios utilizados pela Capes para concessão de recursos não são válidos para todos os Estados brasileiros, uma vez que não consideram especificidades, necessidades e condições estruturais presentes em cada região, nem são orientados por um projeto próprio que evidencie suas potencialidades e vocações.

Em 2013, a CAPES implantou uma nova plataforma de coleta de dados para avaliação dos cursos de pós-graduação brasileiros, denominada plataforma Sucupira, em homenagem ao professor Newton Sucupira, por seu importante papel na implantação e organização da pós-graduação no Brasil.

Para Almeida (2011), a experiência da pós-graduação brasileira é uma história de inegável sucesso, visto que foi montado nas universidades públicas um sistema nacional de formação de mestres e doutores, além da produção de conhecimentos de dimensões e qualidades reconhecidas que alimentou com quadros qualificados o mercado de trabalho privado e a expansão do ensino superior, o que fez com que o país fosse inserido no mapa internacional da produção científica.

Prosseguindo na sua análise, Almeida (2011) entende que este êxito se deve ao marco normativo único que criou parâmetros claros e uniformes para a criação e funcionamentos dos programas de pós-graduação, de mecanismo de avaliação centralizado pela capes, mecanismo de financiamento, acoplado à avaliação dos programas, que cooperou como incentivo à manutenção de padrões razoáveis de qualidade e permitiu, por meio de concessão de bolsas de estudos a dedicação integral dos estudantes selecionados.

Para Almeida (2011), a pós-graduação foi um fator de modernização do ensino superior público, pois além de requerer um corpo docente qualificado e titulado, induziu à generalização dos concursos como forma de contratação de professores, sendo decisiva na estruturação das universidades públicas dentro de um modelo de universidade de pesquisa.

E é neste contexto que nosso estudo procura situar a Pós-Graduação de uma das mais conceituadas Instituição de Ensino Superior, a Universidade de Brasília – UnB.

### **3. A PÓS-GRADUAÇÃO NA UNVIERSIDADE DE BRASÍLIA.**

A Universidade de Brasília – UnB teve sua criação prevista no art. 3º da Lei 3998/61, homologada pelo Decreto nº 500, de 15/01/1962. Seu primeiro estatuto está publicado no Diário Oficial da União de 16/01/62. O estatuto atual, aprovado pelo Conselho Diretor, por meio da Resolução nº 13/1993, está publicado no D.O.U. nº 7, de 11/01/1994.

Inaugurada em 21 de abril de 1962. Atualmente, possui mais de 1.400 professores e cerca de 2.230 servidores, conforme consta na última edição do seu relatório de Gestão (2016).

A UnB oferece atualmente, 72 cursos de graduação, 83 cursos aprovados no regime *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), e dezenas de especializações. Os órgãos complementares auxiliam os alunos no desenvolvimento de trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. São eles: o Hospital Universitário de Brasília, a Biblioteca Central, a Fazenda Água Limpa, o Centro de Informática, a UnB TV e a Editora UnB.

Considerada uma das mais importantes instituições de ensino superior do Brasil, foi fundada em 1962, e seu campus principal está localizado na área central da capital do país ocupando 395 hectares. É constituída de 25 institutos e faculdades e 25 centros de pesquisa especializados.

Atualmente, a UnB possui mais de 28 mil estudantes, em 72 cursos de graduação, sendo 16 noturnos e dois a distância, divididos em quatro campi espalhados pelo Distrito Federal: Plano Piloto, Planaltina, Ceilândia e Gama.

O ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvem-se de forma integrada, influenciando o processo de formação dos estudantes e a produção do conhecimento. As 63 opções de mestrado e as 44 de doutorado reúnem 4,5 mil alunos de pós-graduação. Os pesquisadores da UnB dispõem de 400 laboratórios, Hospital Universitário, dois hospitais veterinários, Biblioteca Central, Editora UnB, Centro de Informática, além da Fazenda Água Limpa, cuja área é de cerca de quatro mil hectares.

Para avaliar os alunos de Educação Superior, de 1996 a 2003, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Exame Nacional de Cursos, o Provão. Havia uma prova por ano para os formandos de alguns cursos. Os resultados eram dados por conceitos – as 20% melhores universidades ganhavam A, as 20% piores, E, e as demais eram distribuídas entre B, C e D. Durante o tempo de existência do exame, a UnB obteve 75% de conceitos A e 13% B.

Em 1996 a UnB criou o Programa de Avaliação Seriada (PAS) como alternativa ao vestibular. Consiste em provas aplicadas ao término de cada uma das séries do ensino médio. Os melhores colocados ao final das três etapas são automaticamente aprovados para a universidade. A intenção do PAS é estimular as escolas a prepararem melhor o aluno, com conteúdos mais densos desde o primeiro ano do ensino médio.

Nos primeiros dez anos do programa, em 2006, mais de 50 mil alunos participaram do PAS. Desses, 8.547 tornaram-se calouros da UnB. Por exigir dedicação durante os três anos do ensino médio e não apenas na preparação para o vestibular, o desempenho entre esses universitários é melhor quando comparado aos demais. Os primeiros alunos entraram para a universidade no primeiro semestre de 1999. O PAS é aberto a todos os estudantes do país.

Outra mudança significativa aconteceu em 2004. O segundo vestibular do ano, realizado nos dias 26 e 27 de junho, foi o primeiro a adotar o sistema de cotas para negros, aprovado em junho de 2003 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da universidade, que também aprovou no mesmo dia a inclusão dos índios (semestralmente, cerca de 10 vagas são destinadas a membros de comunidades indígenas). O programa prevê a reserva de 20% das vagas para estudantes que se declararem negros no ato da inscrição e optarem pelo sistema de cotas. Ao todo, 4.173 candidatos tiveram suas inscrições homologadas pelo novo regime. E 378 foram aprovados.

A medida foi polêmica, mas a UnB – a primeira universidade federal a adotar o sistema – buscou assumir seu papel na luta por um projeto de combate ao racismo e à exclusão social. Nesse mesmo direcionamento, foi assinado o convênio com a Fundação Nacional do Índio (Funai). Em 2006, apenas 0,36% dos índios, que segundo o levantamento feito em 2000 era de 368 mil ingressaram no ensino superior. A idéia é que os indígenas voltem às aldeias e apliquem o conhecimento para melhorar a qualidade de vida de seus povos, sem que isso signifique aculturação.

A prova para a admissão tem as mesmas características da prova de transferência e o candidato deve atingir uma pontuação mínima. O convênio foi assinado no dia 12 de março de 2004 a UnB é uma das universidades que mais interagem com a comunidade. Em 2005, segundo o Serviço de Convênios e Contratos (SCO), eram 296 convênios entre a UnB e empresas públicas e privadas no Brasil e no exterior.

Conforme consta no estatuto, a missão da UnB é a de ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitada a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social. Visão de Futuro, estar entre as melhores universidades do Brasil, inserida internacionalmente, com excelência em gestão de processos que fortaleça o ensino, pesquisa e extensão.

Na Universidade de Brasília – UnB, os programas de pós-graduação são coordenados pelo Decanato de Pós-Graduação – DPG. De acordo com o sitio do Decanato, sua missão institucional é a de formular, coordenar e cumprir com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB, no que tange à sua política de pós-graduação.

Na sua página de apresentação, o sitio informa:

O Decanato de Pesquisa e Pós-graduação (DPP), órgão da Reitoria, é responsável pela formulação, coordenação e cumprimento do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Brasília, no que tange à sua política de pós-graduação, pesquisa e desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento. O DPP possui a missão de promover, coordenar, supervisionar e apoiar o ensino de pós-graduação e a pesquisa, com o objetivo de formar recursos humanos de alto nível, visando o crescimento, a disseminação e a internacionalização da pós-graduação, da pesquisa e da produção de conhecimento necessária ao desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural do país .  
(<http://www.unb2.unb.br/administracao/decanatos/dpp/>).

### **3.1 Cursos de Pós-Graduação Aprovados na UnB.**

De acordo com informações extraídas do sitio do DPG, a UnB possui atualmente 83 (oitenta e três) cursos aprovados no regime *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), distribuído em 08 (oito) áreas de concentração, dos quais 02 (dois) cursos ofertaram, em 2016, vagas exclusivamente para doutorado, um curso não disponibilizou vagas para nenhuma modalidade, restando aos oitenta (oitenta) cursos, disponibilizar vagas para os mestrados acadêmicos, profissionais e doutorados.

Conforme detalhamento da tabela VI observa-se que somente no primeiro semestre do ano de 2016, foram ofertados 42 (quarenta e dois) cursos de mestrados, enquanto que somente no segundo semestre, outros 16 (dezesseis).

Neste contexto, observa-se que 17 (dezessete) cursos ofertaram vagas em mestrado acadêmico no primeiro e no segundo semestre de 2016. Esta modalidade de mestrado registra nos primeiros meses de 2017, a oferta em 05 (cinco) cursos, sendo que uma (01) oferta refere-se a curso ofertado no primeiro e segundo semestre de 2016, uma (01) oferta de curso

ofertado apenas no primeiro semestre de 2016, uma (01) oferta de curso ofertado apenas no segundo semestre de 2016 e três (03) ofertas de cursos que não tiveram ofertas no ano de 2016.

Os resultados aqui expressos e demonstrados na tabela VI foram retirados da página do DPG. Os dados em questão referem-se aos cursos consolidados e já ofertados pela UnB até os primeiros meses ano de 2017. No que concerne ao mestrado profissional, foram ofertados 07 (sete) cursos, sendo 06 (seis) no primeiro semestre e 01 (um) no segundo semestre de 2016.

Dos seis cursos ofertados no primeiro semestre, 02 (dois) cursos também ofertaram o mestrado acadêmico naquele semestre, enquanto que 04 (quatro) cursos somente ofertaram o mestrado profissional. Quanto ao Doutorado, apenas 02 (dois) cursos ofertados, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre de 2016, não se deu por cursos ofertados também no mestrado.

Com registros de 03 (três) cursos ofertados já no primeiro semestre de 2017, onde 01 (um) de um curso ofertado no primeiro semestre, 01(um) de curso ofertado no segundo semestre e 01(um) de curso que não ofertou doutorado em 2016, o doutorado ofertou 34 (trinta e quatro) cursos somente no primeiro semestre/2016, 11 (onze) cursos somente no segundo semestre/2016, 10(dez) cursos nos dois semestres.

**Tabela VI - Cursos de Pós-Graduação Aprovados na UnB.**

ÁREA	CURSOS	MESTRADO ACDM		MESTRADO PROF.			DOUTORADO		
<b>ARTES E LETRAS</b>	ARTE		2º/2016					2º/2016	
	ARTES CENICAS		2º/2016						
	ESTUDOS DA TRADUÇÃO	1º/2016	2º/2016						
	LINGUISTICA	1º/2016					1º/2016	2º/2016	
	LINGUÍSTICA APLICADA			1º/2017					
	LITERATURA	1º/2016					1º/2016		
	MÚSICA EM CONTEXTO		2º/2016						
<b>CIENCIAS AGRARIAS E FLORESTAIS</b>	AGRONEGÓCIOS	1º/2016							
	AGRONOMIA	1º/2016	2º/2016				1º/2016	2º/2016	
	CIÊNCIAS ANIMAIS	1º/2016					1º/2016		
	CIENCIAS FLORESTAIS	1º/2016					1º/2016		

	FITOPATOLOGIA	1º/2016	2º/2016					1º/2016	2º/2016	
	SAÚDE ANIMAL	1º/2016						1º/2016		
<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	BIOLOGIA ANIMAL	1º/2016						1º/2016		
	BIOLOGIA MOLECULAR	1º/2016						1º/2016		
	BIOLOGIA MICR4OBIANA	1º/2016						1º/2016		
	BOTÂNICA		2º/2016						2º/2016	
	ECOLOGIA	1º/2016						1º/2016		
	ZOOLOGIA	1º/2016						1º/2016		
<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	CIÊNCIAS MÉDICAS	1º/2016						1º/2016		
	CIÊNCIAS DA SAÚDE		2º/2016						2º/2016	
	EDUCAÇÃO FÍSICA		2º/2016						2º/2016	
	ENFERMAGEM	1º/2016						1º/2016		
	CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS		2º/2016	1º/2017					2º/2016	
	MEDICINA TROPICAL	1º/2016						1º/2016		
	NUTRIÇÃO HUMANA	1º/2016	2º/2016					1º/2016	2º/2016	
	PATOLOGIA MOLECULAR	1º/2016						1º/2016		
	SAÚDE COLETIVA		2º/2016						2º/2016	
	CIÊNCIAS DA REABILITAÇÃO	1º/2016								
<b>CIÊNCIAS EXATAS</b>	COMPUTAÇÃO APLICADA				1º/2016					
	ENSINO DE CIÊNCIAS				1º/2016					
	ESTATÍSTICA	1º/2016								
	FÍSICA		2º/2016						2º/2016	
	GEOCIÊNCIAS APLICADAS	1º/2016	2º/2016					1º/2016	2º/2016	
	GEOLOGIA	1º/2016	2º/2016					1º/2016	2º/2016	
	INFORMÁTICA	1º/2016						1º/2016		
	MATEMÁTICA	1º/2016	2º/2016					1º/2016	2º/2016	
	QUÍMICA	1º/2016	2º/2016					1º/2016	2º/2016	
<b>TECNOLOGIA</b>	CIÊNCIAS MECÂNICAS		2º/2016						2º/2016	

	ENGENHARIA BIOMÉDICAS	1º/2016	2º/2016	1º/2017					
	ENGENHARIA ELÉTRICA	1º/2016	2º/2016				1º/2016	2º/2016	
	ENG. DE SIST. ELET. E DE AUTOM.	1º/2016					1º/2016		
	ESTRUTURAS E CONST. CIVIL		2º/2016					2º/2016	
	GEOTECNIA	1º/2016	2º/2016				1º/2016	2º/2016	
	INTEG. DE MAT. DA ENGENHARIA		2º/2016						
	SIST. MECATRÔNICOS	1º/2016	2º/2016				1º/2016	2º/2016	
	TEC. AMBIENTAL E REC. HÍDRICOS		2º/2016					2º/2016	
	TRANSPORTE							2º/2016	
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS</b>	ADMINISTRAÇÃO	1º/2016			1º/2016		1º/2016		
	ANTROPOLOGIA			1º/2017					
	ARQUITETURA E URBANISMO	1º/2016					1º/2016		
	CIÊNCIA POLÍTICA	1º/2016					1º/2016		
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	1º/2016		1º/2017			1º/2016		
	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	1º/2016					1º/2016		
	CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO	1º/2016	2º/2016				1º/2016	2º/2016	
	COMUNICAÇÃO	1º/2016					1º/2016		
	DIREITO	1º/2016					1º/2016		
	DESIGN		2º/2016						
	ECONOMIA	1º/2016			1º/2016		1º/2016		
	EDUCAÇÃO	1º/2016					1º/2016		
	EST. COMP. SOBRE AS AMÉRICAS-(CEPPAC)	1º/2016					1º/2016		
	FILOSOFIA	1º/2016							
	GEOGRAFIA	1º/2016					1º/2016		
	GESTÃO PÚBLICA				1º/2016				



	NANOCIÊNCIAS E NANOBIOTECNOLOGIA	1º/2016						1º/2016		
	TECNOLOGIAS QUÍMICA E BIOLÓGICA	1º/2016						1º/2016		

FONTE: SITIO DO DECANATO DE PÓS GRADUAÇÃO-SPG/2017

Elaborado pelo Autor

Vale ressaltar que além de atender ao público residente no país, a pós-graduação *Stricto Sensu* da UnB disponibiliza, também, vagas para residentes no exterior, além de oportunizar vagas para povos indígenas.

Em 2016 e nos primeiros meses do ano de 2017, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UnB, ofertou 159 (cento e cinquenta e nove) vagas em cursos de mestrados e doutorados para residentes no exterior e ou estudante indígena. As vagas foram ofertadas por 16 (dezesseis) cursos, distribuídos em 05 (cinco) áreas de concentração.

Para o mestrado, foram ofertadas 69 (sessenta e nove) vagas no primeiro semestre de 2016, 20 (vinte) no segundo semestre e 08 (oito) no primeiro trimestre de 2017. No doutorado, foram 37 (trinta e sete) vagas no primeiro semestre de 2016, 18 (dezoito) no segundo semestre e 07 (sete) no primeiro trimestre de 2017.

Das 04 (quatro) vagas ofertadas pelo curso de Antropologia, tanto para mestrado quanto para doutorado, 03 (três) são para residentes no exterior e 01 (uma) para aluno indígena. As 03 (três) vagas ofertadas no segundo semestre de 2016, pelo curso de Sociologia, para mestrado e doutorado, referem-se à seleção especial de ex-alunos não titulados.

Para o curso de Lingüística, das 09 (nove) vagas destinadas ao mestrado, 03 (três) são destinadas para residentes no exterior e 01 para aluno indígena, enquanto que, das 04 (quatro) vagas destinadas ao doutorado, 02 (duas) são para residentes no exterior e 02 para aluno indígena.

A seleção de candidatos com residência permanente no exterior às vagas nos programas de pós-graduação é realizada em conformidade com as exigências do programa do qual o candidato vai se inscrever e da Resolução nº 091/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB. O mesmo ocorre para candidatos indígenas.

A tabela VII detalha estas ofertas em número de vagas.

**Tabela VII - Mestrado na UnB Para Alunos Específicos.**

ÁREA	CURSO	VAGA(S) SEMESTRE / MESTRADO				VAGA(S) SEMESTRE / DOUTORADO				TOTAL
		1º/2016	2º/2016	1º/2017	TOTAL	1º/2016	2º/2016	1º/2017	TOTAL	
<u>ARTES E LETRAS</u>	LINGUÍSTICA	9			9	4			4	13
	MÚSICA EM CONTEXTO	6			6	4	0	0	4	10
<u>CIÊNCIAS AGRÁRIAS E FLORESTAIS</u>	AGRONOMIA	20			20					20
	AGRONOMIA		2		2		2		2	4
<u>CIÊNCIAS DA SAÚDE</u>	CIÊNCIAS FARMACÉUTICAS		1	2	3		1	1	2	5
	NUTRICÃO HUMANA	1			1	1			1	2
<u>TECNOLOGIA</u>	ENGENHARIA BIOMÉDICA	5			5					5
	SISTEMA MECATRÔNICOS	10	10		20	10	10		20	40
<u>CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS</u>	ANTROPOLOGIA			4	4			4	4	8
	CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO	2	2		4	2	2		4	8
	DIREITO	3			3	2			2	5
	DESIGN		2		2					2
	EDUCAÇÃO	1			1	4			4	5
	ESTUDOS COMPARADOS SOBRE AS AMÉRICAS - (ICEPPAC)	5			5	5			5	10
	PSICOLOGIA SOCIAL DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES	5			5	3			3	8
	SOCIOLOGIA	2	3	2	7	2	3	2	7	14
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>97</b>	<b>37</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>62</b>	<b>159</b>	

Fonte: Sítio do Decanato de Pós-Graduação-SPG/2017.

Elaborado pelo Autor

#### 4 MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL.

De acordo com a visão de Almeida (2011), a pós-graduação brasileira, apesar do eminente sucesso, deve ter seu modelo mudado, a fim de se perseguir dois objetivos: Aproximar a nossa pós-graduação das existentes em países com sistemas acadêmicos pujantes e maduros e, em segundo lugar, possibilitar a diferenciação entre programas de ponto de vista de seus objetivos, estruturas curriculares e produtos finais.

Dentre as mudanças apresentadas por Almeida (2011), encontra-se uma proposta de revolução do mestrado. Para a autora o mestrado estava superdimensionado e demorava muito tempo para titular um mestre, o que fez com que a CAPES desenhasse políticas para limitar seu escopo e duração, fazendo com que, nos últimos dez anos, o tempo de titulação de mestres reduzisse em todas as áreas de conhecimento.

Neste contexto, segundo Almeida (2011), em meados dos anos 90, numa tentativa de inovar e diversificar o sistema, por meio de uma alternativa à ênfase estritamente acadêmica, foi introduzido na pós-graduação brasileira o mestrado profissionalizante que, para a autora, deveria ser um mestrado de formação terminal, ou seja, um curso voltado à especialização ou profissionalização de alto nível, com duração não superior a um ano e submetido a critérios próprios de credenciamento e de avaliação de qualidade.

Abílio Afonso Baeta Neves, quando respondia pela presidência da CAPES no período de 1995 A 2002, num depoimento ao *Infocapes* alega que Já no final de 1995, uma portaria da CAPES chamou a atenção para o fato de que a pós-graduação *stricto sensu* poderia conduzir à formação para o mercado não acadêmico, para os mercados que chamávamos de profissional. Era preciso olhar para esse tipo de pós-graduação de modo distinto do que se fazia com a pós-graduação acadêmica. Dois anos depois dessa portaria, conforme Neves (2002), nada havia acontecido. O sistema não reagiu. O número de propostas de mestrado profissional foi muito pequeno.

Como resposta à aparente indiferença do sistema, em 16 de dezembro de 1998, o presidente da CAPES assina a Portaria n. 080, que dispõe sobre os pressupostos e procedimentos para a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional (BRASIL, 2005a).

Em 2001, a agência, de forma mais contundente, publica o documento intitulado A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do

Sistema de Avaliação às características desse segmento, sustentada no argumento de que “os resultados das avaliações realizadas pela CAPES demonstravam a ocorrência de distorções na caracterização e funcionamento da pós-graduação.” (BRASIL, 2001, p. 1).

Considerava que, apesar do rótulo acadêmico, na prática, esse nível de ensino, desde a criação dos primeiros programas, apresenta: cursos e áreas de estudo com orientação tipicamente profissionalizante; alunos vocacionados que têm frustradas suas expectativas de qualificação para um segmento do mercado de trabalho em que a habilitação desejada não se relaciona com a elaboração de dissertações e teses de natureza acadêmica (BRASIL, 2001).

Ante essa realidade, a CAPES (BRASIL, 2001, p. 2) assume que a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação: a *acadêmica* – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e a *profissionalizante* – que forma profissional para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados.

Neves (2002), afirma que houve uma forte reação das áreas constituídas, como foi o caso da Educação, que entende que o mestrado profissional permite ao professor ser assistido na resolução de problemas concretos, incluindo as novas tecnologias que complementam e fortalecem o processo de ensino.

Para Neves (2002), além desta reação das áreas constituídas, somaram-se a elas alunos e professores que passaram a classificar essa modalidade de pós-graduação como sendo de segunda categoria, o que provocou inúmeras discussões nos Fóruns da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e nos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação.

Em reunião realizada na cidade de Brasília, nos dias 7 e 8 de dezembro de 2000, cujo relatório foi transcrito por Boufleuer (2003), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, firmou posição contrária à adoção do Mestrado Profissional. Por meio de documento intitulado “O Mestrado Profissionalizante em educação: a retomada do debate” a área de Educação assume uma linha de argumentação baseada em princípios e concepções próprias, sustentando a necessidade de reafirmar o fomento e o apoio aos cursos de mestrado acadêmicos e ao desenvolvimento de cursos de especialização de qualidade acadêmica.

Em via oposta, a CAPES passa a exigir uma retomada da discussão, que acaba ocorrendo em 2002, reunindo representantes de área, Direção da ANPEd e a Coordenação do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, oportunidade em que, segundo afirma Boufleuer (2003), foi discutido a inviabilidade de manter uma posição de negação da proposta dadas as condições existentes, e a importância de definir critérios que permitissem uma análise consistente dos projetos eventualmente encaminhados à representação da área junto à CAPES. Os critérios propostos foram: atendimento a demandas de formação profissionais não contempladas ou atendidas pelos mestrados acadêmicos; apresentação de especificidades que caracterizem novas e/ou alternativas diferenciadas de formação profissional na área; diferenciação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no que tange aos objetivos, clientela e dinâmicas de formação; processo de formação que exija a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A CAPES institui em 2004, o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), com os objetivos de 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, 2005b, p. 59). No documento, fica enfatizada a necessidade de mudanças e de enfrentamento da diversidade de demandas da sociedade, para as quais se identificam alguns desafios, entre os quais: 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; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2005b, p. 44).

Dentro deste contexto de desafio de flexibilização do modelo, surge o mestrado profissional devidamente regulamentado pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. De acordo com o documento, o Mestrado Profissional é uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* voltada para capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas.

Conseqüentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos.

Essas especificidades do Mestrado Profissional exigem que o acompanhamento e a avaliação sejam feitos com base em critérios diferenciados, definidos pelas áreas de avaliação, e realizados por subcomissão específica, mesmo se realizados concomitantemente aos programas acadêmicos. Para garantir a qualidade dos Mestrados Profissionais, critérios operacionais e normas são necessários para dirigir e controlar sua implantação e desenvolvimento.

A autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado profissional são obtidos a partir dos resultados do acompanhamento e da avaliação conduzidos pela CAPES de acordo com as exigências previstas na legislação – Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002. (P.N.nº 17-2009).

#### **4.1 Mestrado Profissional: Paradoxos, Reflexões e Críticas.**

Quando em 2001, a Associação Nacional de Pós-Graduando, (ANPG), no Encontro Nacional de Jovens Cientistas na SBPC, durante o Congresso Nacional dos Pós-Graduandos, colocou várias preocupações concernentes a educação brasileira, colocou em destaques os debates que envolveram o mestrado profissional.

Vale ressaltar que o ano de 2001 marca o lançamento do V Plano Nacional de Pós Graduação 2005-2010, e uma importante atuação da direção da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não só por ter se tornado um importante canal de diálogo mais aprofundado da questão, mas também por ter oferecido, não só à ANPG, mas também às demais associações docentes e pesquisadores vinculados à pós-graduação, oportunidade para que estes expusessem suas idéias, na esperança de que essas idéias servissem também como contribuição para o debate sobre o mestrado profissional.

Para Silveira e Pinto (2005), alguns programas específicos da graduação, a exemplo do Programa de Educação Tutorial (PET), foram fortemente desestimulados e seus recursos podados pela política do Ministério da Educação, cujo quadro, somado à precariedade das estruturas físicas e didáticas das instituições de ensino superior, serviu de debates reveladores de carências históricas da graduação no que concerne à iniciação científica.

Para estes autores, os cursos de especialização também sofreram com este abandono, pois lhes faltaram a tradição de avaliação de qualidade que acompanhou o desenvolvimento dos mestrados e doutorados e que, neste sentido a pós-graduação *lato sensu* foi deixada de lado na política da educação brasileira, apenas sendo lembrada, mais recentemente, quando o Ministério da Educação, em 2004, iniciou um cadastro, com o intuito de realizar um mapeamento completo dos programas existentes no País.

Sendo assim, impossível não sentir os reflexos desse abandono no profissional/estudante que busca um aperfeiçoamento após a conclusão de sua graduação, sem a intenção de adentrar na carreira acadêmica.

Ainda de acordo com Silveira e Pinto (2005), esta busca é uma das principais justificativas do surgimento do mestrado profissional, uma vez que ele resguarda, ainda na universidade, o aprofundamento do conhecimento profissional voltado para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e carente de trabalhadores que consigam dar soluções aos problemas cotidianos que impliquem união de esforços teóricos e práticos.

Em teoria, é de se imaginar que um mestrado profissional deveria suprir a lacuna existente no sistema com relação à qualidade da pós-graduação *lato sensu*, uma vez que um profissional, de qualquer uma das áreas do conhecimento, buscaria o aperfeiçoamento dos seus estudos, num programa que teria uma rígida avaliação da comunidade acadêmica, garantindo assim sua qualificação.

Outra questão, de relevância social, se prende ao fato de que o mestrado profissional também traz um importante diferencial que é justamente o produto final deste mestrado, ou seja, a qualificação profissional que vai agregar valor social ao mercado de trabalho e à comunidade em geral, focando a profissionalização e gestão das mais diversas formas de atividades sociais, empresariais, tecnológicas e até culturais.

Em suma, o discurso trazido no Plano Nacional de Pós Graduação 2005-2010, mostra que a Capes aposta na soma do aspecto prático ao teórico, com ênfase em problemas

externos à academia, porém com qualidade avaliada e atestada com rigor, para garantir programas de relevância para o País, além de sedimentar uma larga ponte de mão dupla entre a comunidade acadêmica e os demais setores da sociedade, que necessitam de estudos e pesquisas de qualidade, principalmente, aqueles relativos às atividades tecnológicas.

Para o diretor de avaliação da Capes, segundo Rovani (2005), são dois os objetivos de um mestrado profissional: capacitar profissionais que aumentem a competitividade das empresas e a formação de atores sociais.

Esta formação não se apresenta com a mesma facilidade que a capacitação, uma vez que segunda a autora, os profissionais a serem capacitados não demandam apenas a junção de conhecimentos teóricos e práticos, mas também uma maior capacidade reflexiva que por sua vez necessita de um maior aprofundamento teórico próprio do mestrado acadêmico.

Para Fonseca e Pinto (2004), sempre que a formação de atores sociais não for o foco do programa, mas tão somente sua capacitação para determinada problemática, esta seria a função da especialização que, por carecer de uma regulamentação, permitiu a proliferação de cursos de pós-graduação sem qualidade em todo o país. E é a partir deste ponto que surge o mais cristalino paradoxo que está assentado a discussão sobre o mestrado profissional.

Nas suas considerações, Fonseca (2004), dissertando sobre a revisão da Resolução CFE nº 12/83 e a criação da Resolução CES nº 3/99, que regulam os cursos de especialização, mostra que a Capes justifica a nova regulamentação pelo crescente interesse pelo mestrado profissional, regulamentado pela portaria 80, de 16/12/98, que pode operar em espaços e clientelas comuns às dos cursos de especialização e pelo hiato que se criou no sistema de pós-graduação entre *lato* e *stricto sensu*, que impede a integração do setor como um todo, deixando os cursos de especialização sem uma regulamentação adequada e um sistema de avaliação.

De acordo com informações veiculadas no sitio da Capes<sup>1</sup>, o Mestrado Profissional é o que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional, sendo esta a única diferença em relação ao mestrado acadêmico, haja vista que ambos conferem idênticos graus e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo o programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma, condicionada ao reconhecimento prévio do curso (parecer CNE/CES/0079/2002.

---

<sup>1</sup> [http://www.capes.gov.br/capes/porta/conteudo/10/Duvidas\\_Legislacao.htm](http://www.capes.gov.br/capes/porta/conteudo/10/Duvidas_Legislacao.htm).

O documento informativo nº 2, de 15 de setembro de 1999, aprovado pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da Capes, editado em sua 50ª reunião:<sup>2</sup>

1. O Mestrado Acadêmico e o Profissionalizante têm, pois o nível de formação e padrão de qualidade equivalente, embora cumpram propostas diferenciadas de habilitação profissional. (...)
3. A criação do Mestrado Profissionalizante responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo Mestrado Acadêmico (...)
4. Com a oferta do Mestrado profissionalizante, o Sistema Nacional de Pós-Graduação amplia sua interface com os setores não acadêmicos da sociedade brasileira e passa a se voltar também para a formação de mestres para o exercício de profissões outras que não a de docente pesquisador.
5. Admitido o fato de o Mestrado Profissionalizante assegura uma habilitação profissional de natureza diferente da proposta pelo Mestrado Acadêmico, o diploma ou certificado de conclusão desse nível de formação deve especificar a modalidade de habilitação a que corresponde: Profissionalizante ou Acadêmica. (Boletim Informativo da Capes-1999).

Portanto, um programa de mestrado que tenha como objetivo a capacitação profissional de natureza diversa da propiciada pelo mestrado acadêmico e que ainda não exige necessariamente uma dissertação final e uma banca formada apenas por doutores, poderá formar docentes para a graduação e pós-graduação *stricto sensu* das instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Tamanho paradoxo causa espanto não só entre os pós-graduandos, mas também na sociedade brasileira.

Neste cipoal de críticas apresentadas no artigo de Silveira e Pinto (2005), inúmeras indagações sobre essa contradição surgem, como: por que um mestrado com objetivo apenas de capacitação profissional garante a qualificação à docência? Como um docente poderá valer-se de seu diploma para fins exclusivamente acadêmicos, quando seu programa de mestrado profissional tem finalidades outras que não a formação de docente pesquisador, considerando ainda que a Capes exige padrões rigorosos de pesquisa na sua avaliação dos docentes das IES?

Em suma, como ambas as titulações podem ser equivalentes se possuem objetivos distintos?

Entende-se que essas contradições e equívocos, ainda não corrigidos e respondidos satisfatoriamente pelo MEC, decorrem em grande medida da classificação do mestrado profissional como tal, ou seja, como pós-graduação *stricto sensu*.

---

<sup>2</sup> Nessa época, usava-se prevalentemente o termo mestrado profissionalizante, hoje substituído por mestrado profissional.

Outra questão, neste imenso paradoxo apontado por Silveira e Pinto (2005) diz respeito à regulamentação atual da Capes que confere equivalência do mestrado profissional ao mestrado acadêmico, que deixa claro a inadequação da simples substituição da especialização pelo mestrado profissional. Se a busca é pelo aperfeiçoamento profissional, porque daria direito à docência com a equiparação ao título de mestre?

A ANPG entende que a maior preocupação consiste em algumas distorções no raciocínio geral da Capes, resultantes da aplicação da proposta em casos concretos. A Portaria da Capes nº 80, de 16 de dezembro de 1998, dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais. Segundo a Capes, nesse documento, a criação desse tipo de mestrado visa atingir as seguintes finalidades:

- a) a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente a um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;
- b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 3/12/65, do Conselho Federal de Educação;
- c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do mestrado dirigido à formação profissional (Boletim Informativo da Capes-1999).

Contudo, Silveira e Pinto (2005), entendem que as preocupações não se resumem aos aspectos acadêmicos. Um dos piores efeitos desta forma de mestrado (profissional) tem sido a utilização do espaço público de universidades federais e estaduais para feitura de programas de mestrado pagos.

Este fato pode ser apontado como forma de privatização indireta da universidade pública e desrespeito frontal à Constituição Brasileira em vigor, a qual determina, no seu artigo 206, IV c/c 211, parágrafo 1º, respectivamente que: “Art. 206, IV da CF: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (...)” e Art. 211, parágrafo 1º da CF: A União, os Estados, o Distrito-Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Parágrafo 1º - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacional e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (C.F.-1988).

Portanto, pode-se afirmar que a criação de mestrados profissionais pagos dentro de IES públicas, principalmente federais, é no mínimo questionável do ponto de vista legal. De acordo com a avaliação apresentada por Silveira e Pinto (2005), a vocação expressa para o autofinanciamento do mestrado profissional, denota uma decisão política tomada pela direção da Capes, de permitir que o investimento para o mestrado profissional saísse da esfera pública e passasse também à iniciativa privada. A crítica que as faz neste ponto refere-se ao fato de que a universidade pública, em alguns casos, cedeu suas instalações, professores e até mesmo alunos para a realização de projetos externo à academia, mas não necessariamente voltado a demandas sociais e sim visando ao aperfeiçoamento tecnológico ou a uma pesquisa aplicada a um determinado produto, requisitada por um investidor particular.

O Movimento Nacional dos Pós-Graduandos (MNPG), também apresenta suas críticas ao modelo, e a mais contundente refere-se à substituição em médio prazo dos mestrados acadêmicos pelos mestrados profissionais.

Esta crítica parece ser de extrema relevância, pois dá margem a um inevitável questionamento: para que fazer o mestrado acadêmico em no mínimo dois anos com uma necessidade expressa de uma defesa de dissertação, perante uma banca de examinadores composta só de doutores, se posso em um ano (ou num período menor do que o do mestrado acadêmico), com apenas um trabalho de investigação, uma análise, ou até mesmo um protótipo, ter o diploma de mestre com o mesmo valor acadêmico?

Mais um último questionamento recorrente do Movimento Nacional dos Pós-Graduandos versa sobre o fato de alguns comitês de áreas ainda não terem definido de forma clara os critérios para nortear a avaliação da produção acadêmica dos mestrados profissionais, já que ela por óbvio não deve ser medida pela publicação e produção do mestrado acadêmico.

Silveira e Pinto (2005) reconhecem que o MNPG há anos vem lutando por questões derivadas das demandas educacionais como nos princípios essenciais para o desenvolvimento da educação e da política de ciência e tecnologia. Com efeito, não se pode deixar de registrar o compromisso assumido na última constituinte em relação à pesquisa científica.

A Constituição Brasileira determina expressamente:

#### CAPÍTULO IV

##### Da Ciência e Tecnologia

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1.º A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2.º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3.º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

### **4.2 Mestrado Profissional do Departamento de Economia da UnB.**

Conforme informações extraídas da Direção do Departamento de Economia, o curso de pós-graduação em Economia da Universidade de Brasília iniciou suas atividades em março de 1973, tendo sido reconhecido como centro de excelência, em nível de mestrado, em maio do mesmo ano, pelo CNPq. O seu recredenciamento pelo Conselho Federal de Educação se deu também em 1974, através do Parecer do CFE n 1948/74, homologado pelo Ministério da Educação e Cultura em agosto de 1974 (D.O.U. de 4 de setembro de 1974).

O curso de Mestrado em Economia tem por objetivo fornecer ao graduado em Economia, ou área afim, uma formação analítica sólida que lhe permita um entendimento dos temas relevantes da literatura econômica moderna e da realidade econômica brasileira, dado cumprimento ao art. 1º do Regime do Curso de Mestrado em Economia.

Outro instrumento relevante são os cursos do Mestrado Profissionalizante, que se constituem na melhor opção de capacitação e aperfeiçoamento profissional para todos aqueles que, egressos dos cursos de graduação plena de nível superior, defrontam-se com as complexas mudanças que estão a ocorrer na economia e sociedade contemporâneas e os seus correspondentes impactos no mercado de trabalho.

O Mestrado Profissional em Economia, integrante do Programa de Pós-graduação em Economia da Universidade de Brasília (PPG-ECO/UnB), completará em dezembro de 2017 dezoito anos de funcionamento, com mais de 300 dissertações aprovadas e mestres titulados, conforme se observa nos relatórios extraídos da Plataforma Sucupira da CAPES (2017).

De acordo com o referido relatório, esses mestres estão atuando no setor público federal, estadual e municipal, na iniciativa privada e em instituições de ensino superior de

diversas unidades da federação, com destaque para Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Tocantins.

O Sub-Programa Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Economia da Universidade de Brasília tem como objetivo geral atender a uma demanda da sociedade no sentido de possibilitar a formação de profissionais altamente qualificados que possam exercer funções no setor público e na iniciativa privada. Em decorrência da elevada qualidade acadêmica de suas atividades, diversas demandas de instituições públicas e privadas são feitas ao Sub-Programa Mestrado Profissional do ECO/UnB.

O Mestrado Profissional em Economia foi aprovado pelo Colegiado do ECO/UnB em fevereiro de 2009 e pelo Decanato de Pesquisa e Pós-graduação (DPP) da UnB em dezembro de 2010, sendo que o regulamento do PPG-ECO/UnB evidencia que o Programa de Pós-graduação em Economia da UnB está alicerçado em quatro pilares básicos: doutorado, mestrado acadêmico, mestrado profissionalizante e especialização, o que torna o PPG-ECO/UnB uma experiência peculiar, quase única no Brasil.

A experiência peculiar neste caso reside no fato de que o Programa em Economia da UnB busca a integração dos três componentes da pós-graduação *strictu-sensu* (Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional) com o componente da pós-graduação *latu-sensu* (Especialização) e desses de todos eles com as atividades de pesquisa acadêmica desenvolvida pelos professores permanentes do Departamento de Economia da UnB.

Prosseguindo, o relatório consultado na Plataforma Sucupira (2017), informa que a implantação do subprograma de mestrados profissionalizantes, ocorrida em 1999, pode ser considerada a última iniciativa no sentido de consolidar o PPG-ECO/UnB.

Até 2010 funcionavam apenas os dois mestrados profissionais criados em 1999: o Mestrado Profissional em Gestão Econômica do Meio Ambiente e o Mestrado Profissional em Economia do Setor Público. Cada um desses mestrados surgiu de uma tradição de intensa atividade de pesquisa do ECO/UnB e está ligado a um núcleo ou centro de pesquisa consolidado no Departamento de Economia. Como pode ser verificado no Relatório CAPES (2017), mais de 40 (quarenta) mestres foram titulados no subprograma de mestrado profissionalizante do PPG-ECO/UnB no Triênio 2010-2012, cuja meta é chegar aos 80 (oitenta) mestres titulados no triênio 2013 – 2015, haja vista que em 2013, considerando

apenas o mestrado em Gestão Econômica de Finanças Públicas, foram titulados 25 mestres e da turma de 2015 estão previstos 27 titulações, totalizando 52 mestres titulados.

Em final de 2011 foi criada uma terceira área de concentração do Mestrado Profissional em Economia. Em comum acordo com a Reitoria da Universidade de Brasília foi criado uma área de mestrado profissional exclusivamente para o corpo técnico e administrativo da própria Universidade de Brasília. Trata-se do Mestrado em Gestão Econômica de Finanças Públicas.

Isto representou um marco, pois pela primeira vez em 50 anos de existência a UnB decidiu oferecer um treinamento em nível de mestrado para os milhares de servidores técnico-administrativos que possuíam diploma de curso superior. Para compor a primeira turma foram selecionados 25 (vinte e cinco) técnico-administrativos, que de acordo com o relatório, a experiência obteve pleno êxito, haja vista que todos concluíram o mestrado com aprovação de suas dissertações.

De acordo com o relatório CAPES (2017), o principal destaque da experiência com mestrados profissionais do PPG-ECO/UnB está relacionado com o número de publicações por professor e por discentes participantes desses mestrados, o que, de acordo com visão incrustada no relatório, tal fato contraria posturas ideológicas e preconceituosas que vêem no mestrado profissional uma atividade incompatível com as atividades de pesquisa científica. Um dos principais argumentos apresentado na defesa desta experiência está no fato de que os professores de maior produtividade em pesquisa são, em geral, aqueles que lecionam e orientam para as turmas de mestrados profissionais. Além do mais, informa o relatório, esses mestrados trouxeram um novo alento à atividade de pesquisa do PPG-ECO/UnB, tendo uma contribuição significativa - e nem sempre devidamente reconhecida - para o Nível 6 do PPG-ECO/UnB.

#### **4.2.1 Mestrado em Gestão Econômica do Meio Ambiente.**

O primeiro mestrado profissional da UnB foi criado em 1999 e implantado no Programa de Pós-graduação em Economia do ECO/UnB, foi o Mestrado Profissionalizante em Gestão Econômica do Meio Ambiente – GEMA.

Conforme relatório CAPES (2017), o Mestrado Profissionalizante em Gestão Econômica do Meio Ambiente foi resultado das atividades do Núcleo de Estudo e de Política de Desenvolvimento Agrícola e de Meio Ambiente (NEPAMA).

Segundo informações extraídas do relatório CAPES (2017), O NEPAMA foi criado no início dos anos oitenta, quando o professor Charles Mueller deu início as atividades de ensino, pesquisa e extensão em assuntos relacionados com economia dos recursos naturais e economia do meio ambiente.

Desde então diversos professores e pesquisadores se agregaram ao NEPAMA, fortalecendo esta área de conhecimento dentro do ECO/UnB. Ao final de 1997, o NEPAMA foi escolhido Núcleo de Excelência Nacional pelo PRONEX do CNPq/MCT/MEC. No projeto selecionado estavam previstas diversas atividades a serem desenvolvidas ao longo dos anos subsequentes. Uma dessas atividades era a criação de um mestrado na área de conhecimento científico do NEPAMA. Desde 2004, a nova denominação do NEPAMA é Centro de Estudo em Economia, Meio Ambiente e Agricultura (CEEMA).

O Centro de Estudos em Economia, Meio Ambiente e Agricultura (CEEMA), cuja origem é no Departamento de Economia (ECO), está vinculado à Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), de acordo com o Ato de Direção da FACE nº 016/2004, e tem como missão congregar as atividades de ensino, pesquisa e extensão em economia ambiental, economia ecológica e economia agrícola do ECO/UnB.

Os objetivos gerais do CEEMA são:

Ampliação dos níveis de conhecimento no desenho, na implementação e na avaliação de políticas de desenvolvimento agrícola e de meio ambiente em diferentes regiões do País; Aprimoramento das atividades técnicas e metodológicas bem como o uso de novos procedimentos operacionais na gestão econômica ambiental; Ampla divulgação de resultados de pesquisas e experiências no contexto ambiental com vistas à formulação de políticas agrícolas e de meio ambiente; Desenvolver mútua cooperação no âmbito de grupos, núcleos e centros de pesquisa, mediante programas interativos para treinamento de profissionais e formuladores de políticas ambientais dos setores público e privado, capacitando-os a atuar nos diferentes níveis do processo decisório; e Aperfeiçoar docentes para o magistério superior na área de economia do meio ambiente. (CAPES, 2017).

Desde a primeira turma já foram aprovadas mais de cento e cinquenta dissertações de Mestrado em Gestão Econômica do Meio Ambiente. Um número considerável de produções acadêmicas e científicas foi gerado ao longo desse tempo, qualificando de forma expressiva seus autores. Entre outros, o relatório destaca que cinco mestres em Gestão Econômica do Meio Ambiente já iniciaram seu doutoramento em universidades brasileiras e estrangeiras, um deles no próprio Programa de Doutorado do ECO/UnB. Informa, ainda, que um mestre titulado na primeira turma deste Mestrado foi Coordenador de Programa de Pós-graduação e

atualmente é Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação em universidade pública federal. Mais de duas dezenas de outros mestres em GEMA são professores em instituições de ensino superior. Entre 2008 e 2011, dois mestres em GEMA foram secretários de meio-ambiente estaduais (Goiás e Distrito Federal).

Outro fator não menos importante relatado na Plataforma Sucupira da CAPES (2017), diz respeito à premiações por produções de docentes e discentes do Subprograma Mestrado Profissional do ECO/UnB. Em 2008 uma dissertação de mestrado Gestão Econômica do Meio Ambiente recebeu uma premiação nacional. O trabalho Quem Paga a Conta? Subsídios e Reserva Legal: avaliando o custo de oportunidade do uso do solo do Mestre Claudinei Antônio Rigonatto ganhou o Prêmio CNA/SOBER 2008. Em 2012 foi publicada como livro a dissertação de Mestrado de Romana Coêlho de Araújo, aprovada em 2004. Sob o título Valoração Econômica do Dano Ambiental em Inquérito Civil Público, o livro foi publicado pela Escola Superior do Ministério Público Federal.

#### **4.2.2 Mestrado em Economia do Setor Público.**

Com uma clientela-alvo composta por economistas e ou graduados de áreas afins, que exerçam atividade profissional relacionada à esfera econômica de atuação do poder público, o Departamento de Economia da Universidade de Brasília propôs estabelecer, a partir de 1999, uma nova área em seu programa de mestrado, com características de formação profissional, voltada à economia do Setor Público.

Por meio do relatório da CAPES (2017), O objetivo do Curso de Mestrado em Economia do Setor Público é proporcionar aos profissionais tidos como a elite do serviço público, uma vez que o perfil dos participantes abrange, em princípio, especialistas, como técnicos das áreas de receita, orçamento ou controle interno, tanto no nível federal como em outras áreas de esferas do governo; gestores públicos, de forma geral; assessores parlamentares; pessoal técnico ligado a Tribunais de Contas, órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público etc, uma formação sólida em tópicos escolhidos da moderna teoria econômica do setor público, e aplicá-los à análise de questões atuais de política governamental.

A abordagem dos temas teóricos é rigorosa, mas sem formalização desnecessária, concentrando-se no lançamento de bases conceituais para a consideração de problemas concretos, próximos à experiência profissional dos estudantes.

O relatório CAPES (2017), que traz dados atualizados até o ano de 2014, informa que o Mestrado em Economia do Setor Público (MESP), já formou em seus quatorze anos de existência, mais de 110 mestres.

Nos dados apresentados, consta que vários ex-alunos ingressaram em programas de doutorado no Brasil e no exterior, sendo que oito deles cursaram ou estão cursando o Doutorado em Economia no departamento de Economia da UnB. Alguns dos mestres formados pelo MESP ocupam posições de destaque na administração pública, sendo que um deles já foi Secretário do Tesouro Nacional.

A Produção acadêmica, conforme está no relatório, é bastante extensa e relevante, sendo que alguns docentes e discentes já receberam prêmios importantes para a área, entre eles dezoito “prêmios do Tesouro Nacional, um Prêmio Tributação e Empreendimento” e um “Prêmio CNI de Inovação.

Em 2010 os coordenadores do MESP publicaram o livro “Economia Pública Brasileira” (ISBN: 978-85-7202-046-6) com artigos de professores, alunos e colaboradores do curso, versando sobre temas importantes para a definição de políticas públicas no Brasil.

O MESP, segundo o relatório, possibilitou a interação de professores qualificados e alunos rigorosamente selecionados e com amplo conhecimento da área governamental, conjugada ao acesso de bases de dados antes indisponíveis, e isso ampliou as possibilidades de pesquisa na área de economia do setor público. (CAPES, 2017).

#### **4.2.3 Mestrado em Gestão Econômica de Finanças Públicas Para os Servidores Técnico-Administrativos da UnB.**

Esta área de concentração foi criada para atender a uma demanda específica: qualificar integrantes do corpo-técnico administrativo da Universidade de Brasília. Representa a mais nova criação de modelo de Mestrado Profissional da UnB, sendo uma experiência piloto do Departamento de Economia.

Sua criação é recente, haja vista que a primeira turma data do ano de 2011. Neste ano foi aberta uma turma composta de 25 servidores técnicos administrativos, selecionados por meio de provas de conhecimento e títulos, sendo considerada uma experiência exitosa haja vista que todos os participantes estão titulados.

A segunda turma foi criada, conforme informações obtidas junto à Secretaria da FACE em 2013, novamente com 25 alunos ingressos da mesma forma que a anterior. Novamente considera-se de pleno êxito o curso, em que pese que desta vez houve uma desistência e uma titulação ainda não foi concluída.

Em 2015 foi criada a terceira turma, com uma disponibilização de vagas um pouco maior. Desta feita foram selecionados 30 técnico-administrativos. Destes, dois desistiram de continuar com o curso e um foi reprovado, restando vinte e sete participantes, dos quais um já concluiu o mestrado, estando devidamente titulado, o que mais uma vez fica comprovada que esta modalidade de mestrado é exitosa e de extrema importância na qualificação dos servidores da instituição, elevando, e muito, a qualidade da mão de obra administrativa da Universidade de Brasília.

Para a Universidade de Brasília, segundo avaliação da Direção da FACE, o Projeto representa uma oportunidade de ampliar sua inserção colaborativa junto aos órgãos da administração pública, permitindo que a Universidade, por meio de pesquisas contínuas como essa, a ser realizada no escopo das atividades, posicione-se como uma referência em pesquisas aplicadas no setor público. Os resultados gerados por este Projeto servirão ainda como excelente material para as pesquisas relacionadas. Dessa forma, pode-se avaliar a relevância do Projeto nas três vertentes que definem a missão institucional da UnB: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, sem que se perca de vista uma questão fundamental, que é a qualificação e a capacitação do corpo técnico-administrativo da Instituição.

## 5 METODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

A pesquisa acadêmica, para Marconi e Lakatos (2010), constitui-se numa das mais importantes colaborações para o desenvolvimento das ciências. Pesquisar é buscar respostas para inquietações teóricas e práticas para solucionar os dilemas impostos pela percepção humana.

Para responder ao objetivo geral deste estudo, realizar-se-á pesquisa descritiva, cujos métodos e procedimentos a serem desenvolvidos têm como objetivo expor características de uma determinada população e um fenômeno. Nosso estudo, por ser uma pesquisa bibliográfica, será realizado por intermédio de uma revisão da literatura explorando os autores mais significativos do tema em questão, tendo como um de seus pilares a permanente consulta à literatura científica relacionada com os objetivos que se busca alcançar.

Adotou-se uma abordagem quantitativa, uma vez que nesta modalidade de abordagem há possibilidade de investigar “leis experimentais”, formular relações entre características observáveis, ou experimentalmente determináveis, de um objeto de estudo ou classe de fenômenos (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 109). Ainda, conforme Marconi e Lakatos (2010), o método de análise dos dados é dedutivo porque nesse modelo o pesquisador não induz variáveis ao problema de forma a causar mudanças nos resultados, ou seja, o pesquisador apenas observa e relata os dados coletados, porém não tem nenhuma influência sobre eles, como ocorre, por exemplo, no método indutivo.

Por fim, a pesquisa classifica-se como documental, uma vez que os dados analisados não passaram pelo crivo interpretativo de outra pessoa, há não ser pela pessoa do próprio pesquisador, isentando o estudo de qualquer interferência hermenêutica externa. Assim, pode-se classificar a pesquisa feita neste estudo como sendo: descritiva e documental e cuja abordagem é do tipo quantitativa.

Quanto aos dados que deram respostas ao objetivo geral deste estudo, os mesmos foram extraídos de uma planilha produzida a partir de informações do Sistema de Pessoal da UnB – SIPES/UnB, cuja amostra refere-se a servidores técnico-administrativos da instituição admitidos no período de 01 de janeiro de 2005 até 30 de abril de 2017, que ainda permanecem, no período referenciado, no quadro ativo da UnB e que possuem, no mínimo, um curso de graduação.

As variáveis trabalhadas para a obtenção das informações prestadas neste estudo foram: a data de admissão do servidor, a sua condição de ter feito o mestrado profissional no curso ou fora dele, a escolaridade, o gênero, se masculino ou feminino, o salário base na admissão, o salário atual, a qualificação distribuída entre “sem pós-graduação”, especialista, mestrado e doutorado e ainda, se possui função (FG/CD).

Os resultados foram obtidos pela apuração das médias calculadas por grupo de cada variável analisada, utilizando o programa “STATA”, cujos dados se encontram em planilha Excel.

### **5.1 Memorial Descritivo Acerca da Carreira de Técnico Administrativo.**

O ingresso na carreira de técnico-administrativo das IFES ocorre por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, sempre no nível I de cada classe, observadas a escolaridade e a experiência estabelecidas no Anexo II da Lei 11.091/05.

Os servidores podem progredir, dentro de uma classe, os quatro níveis de classificação e os dezesseis padrões de vencimento, mas não podem ascender de uma classe para a outra. O servidor que ingressar na classe D, por exemplo, não tem a opção de passar para a E (só por meio de novo concurso público).

A progressão por capacitação profissional refere-se à mudança de nível de capacitação, dentro do mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de Capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de dezoito meses, sendo permitido o somatório de cargas horárias de cursos superiores a 20 (vinte) horas-aula.

A progressão por mérito profissional é a mudança para o padrão de vencimento (que vai do 1 ao 16, dentro de cada uma das classes) imediatamente subsequente, a cada 18 meses de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho.

Além da progressão profissional, o plano de carreira do servidor técnico-administrativo oferece um incentivo ao servidor que possui educação formal superior a exigida para o cargo de que é titular. Trata-se do Incentivo à Qualificação.

O benefício é pago em percentuais calculados sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor. Os percentuais são fixados em tabela, que podem variar de 5% a 75%. O título em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor proporcionará o percentual máximo, enquanto títulos com relação indireta corresponderão ao percentual mínimo.

As progressões, sejam por mérito profissional, sejam por meio de incentivo à qualificação, possuem o seguinte embasamento legal:

- Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005 - Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
- Lei 11.233 de 22 de dezembro de 2005 - Altera dispositivos da Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005.
- Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008 - Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.
- Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012 - Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera a Lei nº11.091, de 12 de janeiro de 2005.
- Decreto 5.824 de 29 de junho de 2006 - Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.
- Decreto 5.825 de 29 de junho de 2006 - Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.
- Portaria MEC nº 09 de 29 de junho de 2006 - Define os cursos de capacitação que guardam relação direta com a Educação não formal e tem como público alvo os servidores e técnicos administrativos das Universidades Federais.

Há que se observar ainda que o incentivo à qualificação foi instituído pela Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005, vigorou até 31.12.2012, quando foi alterado pela lei nº 12.772, com vigência a partir de 01.01.2013. Tal incentivo é instituído ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular.

No caso de ser este título correlacionado à uma área de conhecimento que tenha relação direta ao ambiente organizacional do servidor, originará maior percentual do que em área de conhecimento com relação indireta.

A obtenção dos certificados relativos ao ensino fundamental e ao ensino médio, quando excederem a exigência de escolaridade mínima para o cargo do qual o servidor é titular, será considerada como conhecimento relacionado diretamente ao ambiente organizacional.

Os percentuais do incentivo à qualificação não são acumuláveis e serão incorporados aos respectivos proventos de aposentadoria e pensão quando os certificados considerados para a sua concessão tiverem sido obtidos até a data em que se deu a aposentadoria ou a instituição da pensão, conforme demonstrado na tabela VIII.

**Tabela VIII - Percentuais de Incentivo à Qualificação.**

Nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (curso reconhecido pelo MEC.)	Área de conhecimento com relação direta	Área de conhecimento com relação indireta.
Ensino fundamental completo	10%	-
Ensino médio completo	15%	-
Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	20%	10%
Curso de graduação completo	25%	15%
Especialização, com carga horária igual ou superior a 360h	30%	20%
Mestrado	52%	35%
Doutorado	75%	50%

Fonte: Anexo IV à Lei nº 11.091, de 12/01/2005, alterado pelo Anexo XVII à Lei nº 12.772, de 28/12/2012, publicada no DOU de 31/12/2012.

Elaborado pelo Autor

A tabela IX apresenta a atual estrutura do vencimento básico dos Técnico-Administrativos das IFES, conforme PCCTAE, vigente a partir de janeiro de 2017.

O Plano de carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) está dividido em cinco níveis de classificação: A,B,C,D e E, que são classificados a partir de alguns requisitos, entre os quais a escolaridade.

O valor do incentivo à qualificação é obtido aplicando-se o percentual definido na tabela VIII, sobre o valor identificado no respectivo nível na tabela IX, que mostra que cada uma dessas classes divide-se em quatro níveis de capacitação (I,II,III e IV), sendo que cada um desses níveis tem 16 padrões de vencimento básico.

Tabela IX - PCCTAE – Atualizada 2016/2017

Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação													VB ATUAL	VB AGO/2016	VB JAN/2017										
Cargos de Técnico-Administrativos em Educação de que trata a Lei nº 7.596/1987 e cargos referidos no § 5º do art. 15 da Lei nº 11.091/2005																									
Níveis	PISO	A				B				C				D				E							
Classes de Capacitação		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV				
Piso A1	P01	1																				1.197,67	1.263,54	1.326,72	
	P02	2	1																				1.243,18	1.311,56	1.378,46
	P03	3	2	1																			1.290,42	1.361,40	1.432,22
	P04	4	3	2	1																		1.339,46	1.413,13	1.488,08
	P05	5	4	3	2																		1.390,35	1.466,83	1.546,11
Piso B1	P06	6	5	4	3	1																1.443,19	1.522,57	1.606,41	
	P07	7	6	5	4	2	1															1.498,03	1.580,42	1.669,06	
	P08	8	7	6	5	3	2	1														1.554,95	1.640,48	1.734,15	
	P09	9	8	7	6	4	3	2	1													1.614,04	1.702,82	1.801,79	
	P10	10	9	8	7	5	4	3	2													1.675,38	1.767,53	1.872,06	
Piso C1	P11	11	10	9	8	6	5	4	3	1											1.739,04	1.834,69	1.945,07		
	P12	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1										1.805,12	1.904,41	2.020,92		
	P13	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1									1.873,72	1.976,78	2.099,74		
	P14	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1								1.944,92	2.051,90	2.181,63		
	P15	15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2								2.018,83	2.129,87	2.266,71		
Piso D1	P16	16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3								2.095,54	2.210,80	2.355,12		
	P17	16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	1								2.175,17	2.294,81	2.446,96		
	P18	16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	2	1								2.257,83	2.382,02	2.542,40		
	P19	16	14	13	12	11	9	8	7	6	3	2	1								2.343,63	2.472,53	2.641,55		
	P20	15	14	13	12	10	9	8	7	4	3	2	1								2.432,69	2.566,49	2.744,57		
	P21	16	15	14	13	11	10	9	8	5	4	3	2								2.525,13	2.664,02	2.851,61		
	P22	16	15	14	12	11	10	9	6	5	4	3									2.621,08	2.765,25	2.962,82		
	P23	16	15	13	12	11	10	7	6	5	4										2.720,68	2.870,33	3.078,37		
	P24	16	14	13	12	11	8	7	6	5											2.824,07	2.979,40	3.198,43		
	P25	15	14	13	12	9	8	7	6												2.931,38	3.092,62	3.323,17		
	P26	16	15	14	13	10	9	8	7												3.042,78	3.210,14	3.452,77		
Piso E1	P27	16	15	14	11	10	9	8													3.158,40	3.332,12	3.587,43		
	P28	16	15	12	11	10	9														3.278,42	3.458,74	3.727,34		
	P29	16	13	12	11	10															3.403,00	3.590,17	3.872,70		
	P30	14	13	12	11																3.532,31	3.726,60	4.023,74		
	P31	15	14	13	12	1															3.666,54	3.868,21	4.180,66		
	P32	16	15	14	13	2	1														3.805,87	4.015,20	4.343,71		
	P33	16	15	14	3	2	1														3.950,49	4.167,78	4.513,12		
	P34	16	15	4	3	2	1														4.100,61	4.326,16	4.689,13		
	P35	16	5	4	3	2															4.256,44	4.490,55	4.872,00		
	P36	6	5	4	3																4.418,18	4.661,19	5.062,01		
	P37	7	6	5	4																4.586,07	4.838,32	5.259,43		
	P38	8	7	6	5																4.760,34	5.022,17	5.464,55		
	P39	9	8	7	6																4.941,24	5.213,02	5.677,66		
P40	10	9	8	7																5.129,00	5.411,11	5.899,09			
P41	11	10	9	8																5.323,91	5.616,73	6.129,16			
P42	12	11	10	9																5.526,21	5.830,17	6.368,20			
P43	13	12	11	10																5.736,21	6.051,72	6.616,56			
P44	14	13	12	11																5.954,19	6.281,68	6.874,60			
P45	15	14	13	12																6.180,44	6.520,38	7.142,71			
P46	16	15	14	13																6.415,30	6.768,16	7.421,28			
P47	16	15	14																	6.659,08	7.025,35	7.710,71			
P48	16	15																		6.912,13	7.292,31	8.011,42			
P49	16																			7.174,79	7.569,42	8.323,87			

A política de valorização pecuniária está diretamente relacionada ao nível de conhecimento agregado pelo servidor, ao longo dos anos, que esteja diretamente relacionado à sua área de atuação e que possa a vir contribuir com a operacionalização de suas atividades, de forma a tornar mais efetivas as práticas atribuídas à dinâmica de suas atribuições funcionais. Dessa forma, quanto mais o funcionário busca a melhoria de sua formação acadêmico-profissional, maior será sua valorização na carreira em que atua.

## 5.2 Perfil dos Técnicos Administrativos objeto do Estudo.

Antes de prosseguir na análise dos dados é de bom alvitre fazer um breve aparte para demonstrar o perfil dos profissionais que fizeram parte deste estudo. Neste contexto, a tabela X mostra a seguir, de forma sintética, o percentual de escolaridade dos técnico-administrativos, de acordo com o título acadêmico, aqui tratados como “Rótulos de Linha”.

Conforme se observa na tabela X, as mulheres compõem o maior percentual de profissionais técnico administrativos da UnB e no que diz respeito a essa pesquisa, são elas que possuem a maior parte dos títulos de mestrado (17%), enquanto os homens possuem maior titulação de doutores (21%), conforme fica ilustrado nos gráficos I,II e III, no que respeita aos números totais

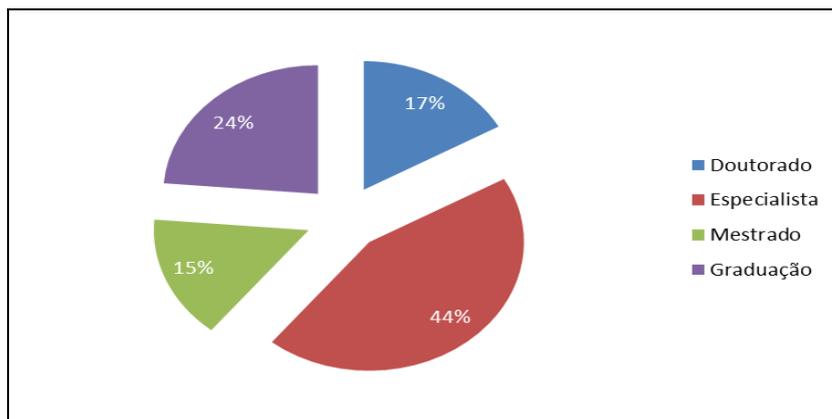
**Tabela X - Distribuição Da Escolaridade Por Gênero.**

RÓTULOS DE LINHA	NÚMEROS GERAL		ESCOLARIDADE FEMININA		ESCOLARIDADE MASCULINA	
	TOTAL	%	QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%
GRADUAÇÃO	442	24%	190	19%	252	29%
ESPECIALIZAÇÃO	821	44%	503	51%	318	36%
MESTRADO	289	15%	162	17%	127	14%
DOCTORADO	314	17%	128	13%	186	21%
TOTAL GERAL	1866	100%	983	100%	883	100%

Fonte: SIPES-UnB /2017

Elaborado pelo Autor

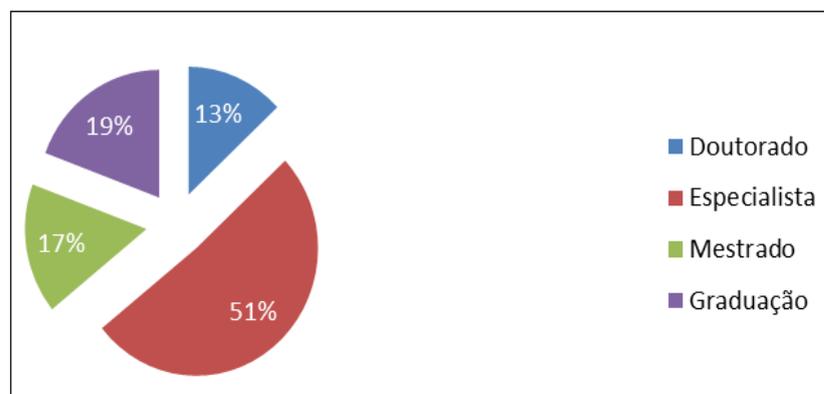
Como se observa no gráfico I, do universo pesquisado, que soma 1.866 técnico-administrativos, 442 possuem apenas cursos de graduação, representando 24%. Para a especialização, que são cursos *lato sensu*, o percentual é de 44%, representando 821 servidores. O mestrado, com 289 servidores, representa 15% da amostra, enquanto que o doutorado, com 17%, possui 314 servidores titulados,

**Gráfico I - Titulação Prevalente Dos Técnicos Pesquisados.**

Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

O gráfico II mostra o percentual de servidores do gênero feminino e o gráfico III dos servidores do gênero masculino, com as escolaridades indicadas na tabela I.

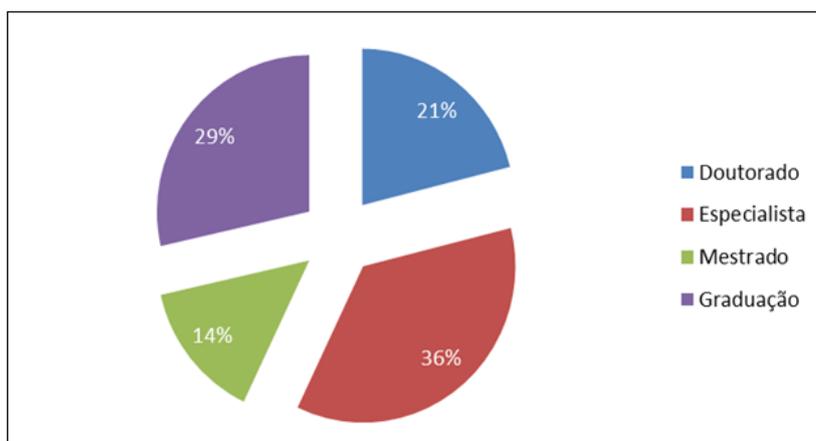
**Gráfico II - Escolaridade Feminina.**

Fonte: SIPES-UnB /2017

Elaborado pelo autor

Da mesma forma, o gráfico III mostra a escolaridade do público masculino.

**Gráfico III - Escolaridade Entre o Público Masculino.**



Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

Considerando o universo que possuem mestrados, a tabela XI demonstra analiticamente a distribuição, por gênero, da quantidade e percentuais de servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs), que fizeram esta pós-graduação no curso de mestrado profissionalizante, área de concentração “Gestão Econômica de Finanças Públicas” e os que fizeram o mestrado fora deste curso.

**Tabela XI - Tae's Com Mestrado.**

FÊZ O CURSO	MULHERES				HOMENS				TOTAL DE TAEs COM MESTRADO			
	SIM	%	NÃO	%	SIM	%	NÃO	%	NO CURSO	%	FORA DO CURSO	%
	17	10%	145	87%	21	17%	106	83%	38	13%	251	87%

Fonte: SIPES-UnB/2017

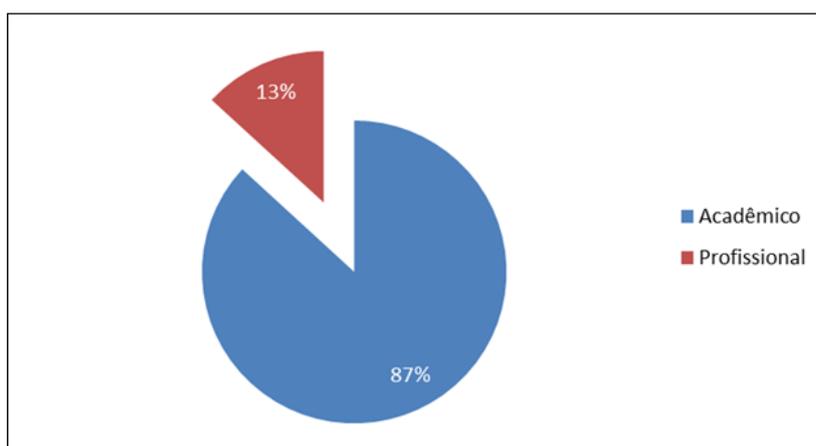
Elaborado pelo autor

Os gráficos IV V e VI ilustram a distribuição dos técnico-administrativos com mestrado, cursados na modalidade profissionalizante, dentro do programa destinado exclusivamente aos servidores técnico-administrativos, conforme dados ta tabela XI.

Conforme se observa no gráfico IV, dos 289 técnicos com mestrado, apenas 13% foram titulados no mestrado profissional, com área de concentração em “Gestão Econômica de Finanças Públicas”. Os demais foram realizados fora desta área de concentração.

A análise do gráfico IV mostra que ainda é incipiente os resultados numéricos e quantitativos dos técnicos administrativos que fizeram o mestrado profissionalizante no curso, uma vez que ainda há uma dominância dos mestrados do tipo acadêmico e ou profissionalizante fora do curso, o que é plenamente normal, uma vez que essa modalidade de formação *Stricto Sensu* é mais difundida e já faz parte da realidade acadêmica a mais tempo que esta modalidade profissionalizante voltada exclusivamente para técnico-administrativos, que na verdade é uma experiência piloto da Faculdade de Economia-FACE.

**Gráfico IV - Técnico-Administrativos Com Mestrado**

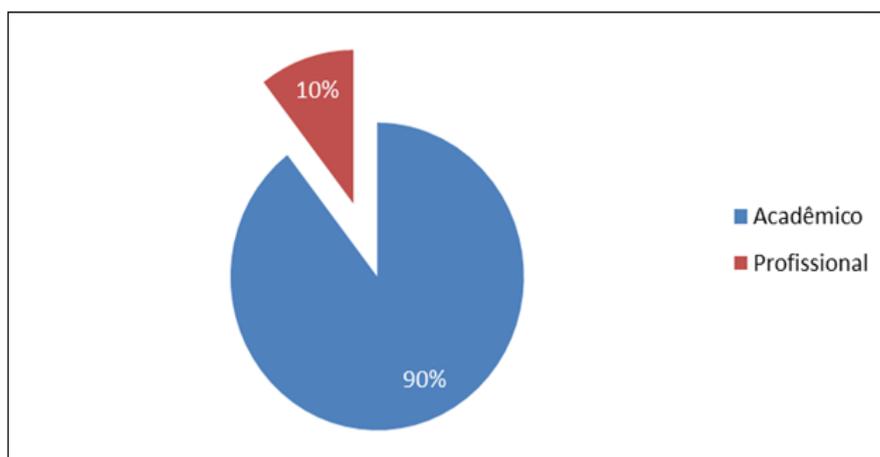


Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

O gráfico V considera somente o universo feminino que possui mestrado. Destes, 10% foram realizados no curso, enquanto que 90% realizados fora do curso, incluindo os acadêmicos.

**Gráfico V - Servidoras Com Mestrado.**

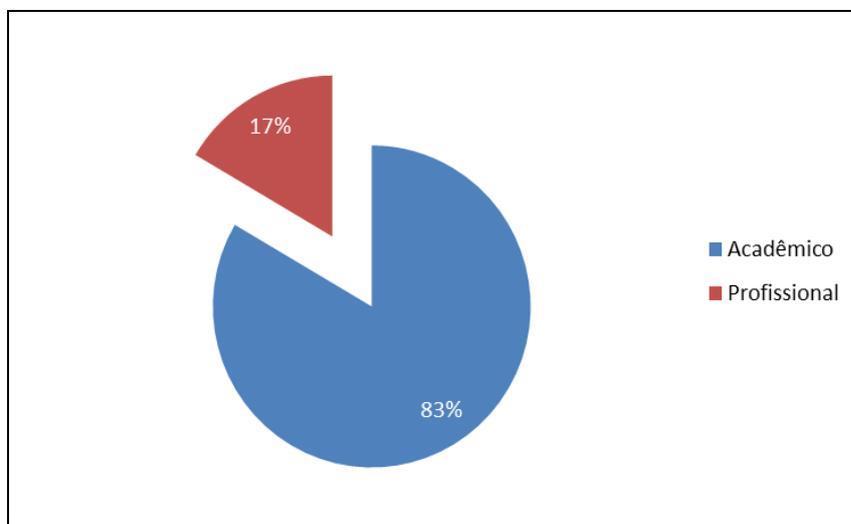


Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

Já o gráfico VI considera tão somente o universo masculino com mestrado, mostrando que 17% fizeram o mestrado no curso, enquanto que 83% fizeram fora do curso considerado, incluindo mestrados acadêmicos.

**Gráfico VI – Servidores Com Mestrado no Curso.**



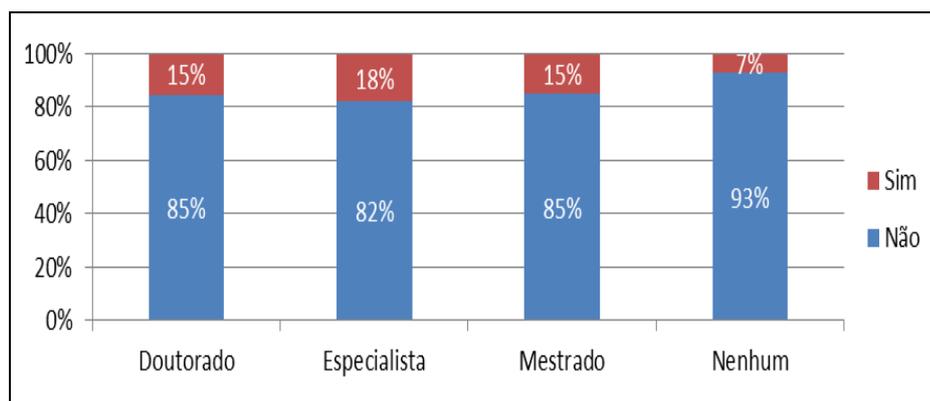
Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

Os gráficos VII, VIII e IX mostram o percentual de TAE's ocupantes de cargos gratificados, sejam por meio de Funções gratificadas (FG's) ou de Cargos de Direção (CD's).

No gráfico VII encontram-se o número total de ocupações de funções na UnB, por tipo de incentivo. Os gráficos VIII e IX detalham estas ocupações por gênero.

O gráfico VII demonstra com relevante nitidez que ainda são poucos os técnico-administrativos, detentores de títulos de mestre ou doutor, que possuem algum tipo de função gratificada (FGs) ou mesmo cargos de direção (CDs). Estes cargos são ocupados, em sua maioria, por servidores que possuem alguma especialização do tipo *lato sensu*, condição de maioria entre os técnicos administrativos.

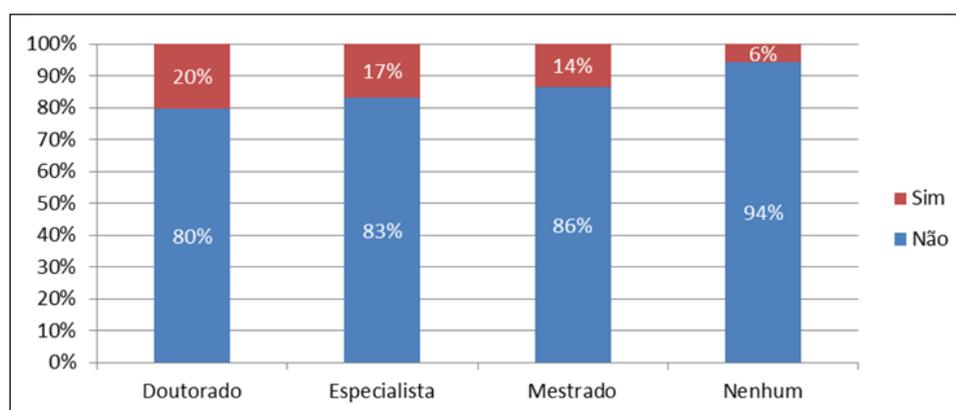
**Gráfico VII – Tae's com FG/CD, Por Tipo de Qualificação.**

Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

Já o gráfico VIII mostra o percentual de TAE's mulheres que estão investidas em cargos de FG/CD

Entre os TAEs do gênero feminino, 20% possuem doutorado e 14% mestrado, o que representa 34% das profissionais que possuem alta qualificação.

**Gráfico VIII – Tae's Mulheres Que Possuem FG/CD, Por Tipo de Incentivo.**

Fonte: SIPES-UnB/2017

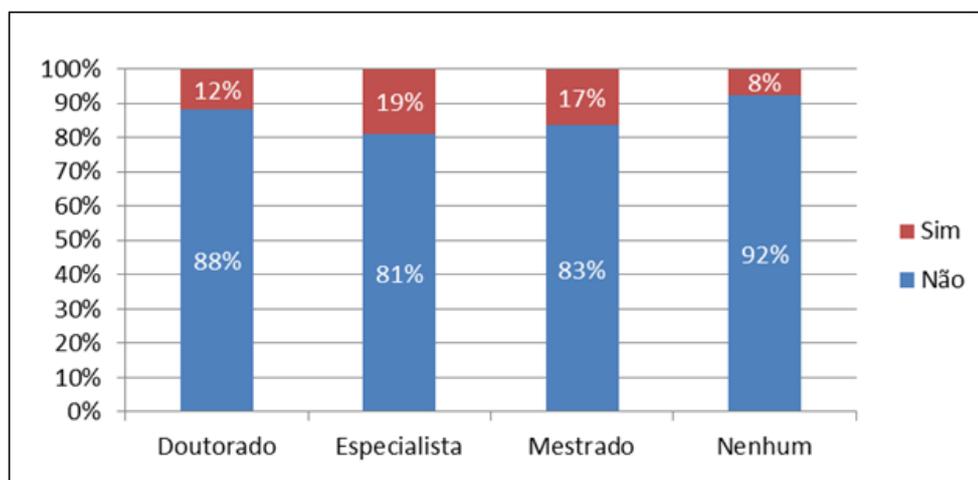
Elaborado pelo autor

O gráfico IX mostra o percentual de TAE's homens que estão investidos em cargos de FG/CD.

Entre os homens, 29% dos profissionais apresentam titulação de alta qualificação, sendo que 12% são no nível de doutorado e 17% no mestrado, percentual esse que se encontra abaixo do verificado no gráfico anterior que representa os dados oriundos do gênero feminino.

Há que se levar em consideração, no entanto, que proporcionalmente as mulheres representam um contingente maior de técnicos administrativos presentes na Universidade, o que justifica serem elas, aquelas que possuem uma qualificação numericamente mais relevante para os cargos e funções do tipo FG e CD.

**Gráfico IX - Tais Homens Que Possuem FG/CD.**



Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

### 5.3 Dados Relativos aos Procedimentos e ao Universo da Amostra.

A amostra que compõe este banco de dados é composta de 1.866 servidores Técnico-Administrativos, o que representa um percentual de 56.6% da população destes servidores, haja vista que no mês de abril/2017, o número de servidores técnicos ativos do quadro permanente da UnB, somava 3.297 servidores.

Para a realização dos objetivos deste estudo, foram utilizados dados coletados no Sistema de Pessoal da UnB – SIPES, que tomou por amostra todos os servidores Técnico-Administrativos admitidos no período compreendido de janeiro de 2005 até abril de 2017.

Foram utilizadas ainda, consultas nas bases de dados da CAPES, Portal Sucupira, Portal do MEC, além dos disciplinamentos contidos na Lei nº 7.596/1987, parágrafo 5º do artigo 15 da Lei 11.091/2005, que tratam do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, da Lei 11.091, de 12/01/2005 e do Decreto nº 5.824 de 29/06/2006, que estabelece e disciplina os procedimentos para a concessão do incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação.

Em referência aos dados do SIPES, vale ressaltar que o que tornou possível suas extrações foi a colaboração efetiva dos técnicos de T.I. (Tecnologia da Informação) do Centro de Processamentos de Dados – CPD, da UnB.

#### 5.4. Análise dos dados de referência salarial

Os dados relacionados à questão salarial são mostrados na tabela XII e ilustrados diretamente nos gráficos de número (X, XI e XII), sendo que, em primeiro plano destaca-se a questão do salário médio dos técnicos administrativos em Educação, que fazem parte do quadro de funcionários da Universidade de Brasília, no ato de sua admissão que possuem mestrado. Leva-se em conta no gráfico X, o tipo de mestrado realizado, podendo ser o mesmo obtido externamente à Universidade ou na modalidade customizada (feito dentro da própria instituição).

**Tabela XII – Resultado do Impacto Financeiro.**

MODALIDADE DE MESTRADO	INFORMAÇÕES SALARIAIS		CRESCIMENTO	
	SALÁRIO DE INGRESSO	SALÁRIO ATUAL	VALOR	PERCENTUAL (%)
CUSTOMIZADO	R\$ 1.268,51	R\$ 6.087,28	R\$ 4.818,77	479,88
FORA DO CURSO	R\$ 2.452,16	R\$ 4.313,91	R\$ 1.861,75	175,92

Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

Na medida em que o TAE pavimenta sua condição acadêmica ocorre um reflexo natural em sua condição salarial, visto que, conforme já foi demonstrado, existem mecanismos em diversas legislações esparsas e em várias portarias, que vinculam a melhoria do nível de escolaridade com incentivos e evolução dentro da carreira de técnico administrativo da área de educação, como, por exemplo, o Decreto nº 5.824 de 29/06/2006, que estabelece e disciplina os procedimentos para a concessão do incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação e, também a própria Lei nº 7.596/1987, parágrafo 5º do artigo 15 da Lei 11.091/2005, que estabelece o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

No gráfico X verifica-se nitidamente que há ainda uma maior oferta de mestrado oriunda dos cursos externos, o que é natural, uma vez que os mestrados profissionalizantes, destinados exclusivamente a servidores técnico-administrativos ainda são modalidade recente na UnB e que também o número de vagas na instituição ainda é pequeno, se comparado ao número de vagas ofertado na modalidade fora do curso.

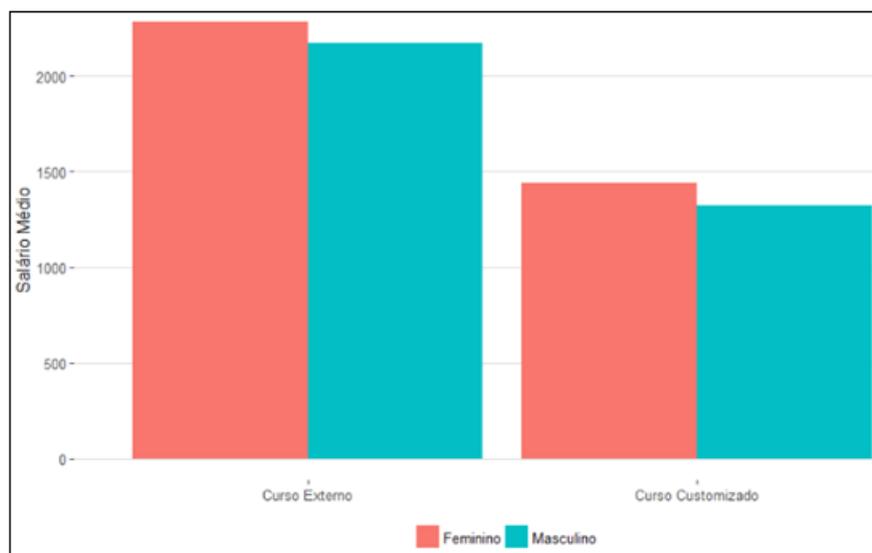
Neste contexto, o gráfico mostra que entre os TAEs, que fazem parte do quadro de pessoal da UnB, a maior parte que possui mestrado os conseguiu em instituições fora da Universidade e, que a média salarial desses funcionários, é maior do que aquela conseguida pelos funcionários que fizeram mestrado customizado, quando é considerado a data de ingresso.

Outro detalhe mostrado pelo gráfico XI é que tanto homens quanto mulheres que possuem mestrado na UnB, efetivaram essa condição, em sua maioria, fora do curso profissionalizante, o que demonstra que a Universidade de Brasília necessita continuar com o processo de formação *Stricto sensu* de seus funcionários, de maneira a dar aos demais servidores, condições que anteriormente não foi dada aos que fizeram o mestrado externo, simplesmente por que na época essa modalidade ainda não existia na UnB. Assim sendo, uma vez que há disponibilidade legal para promover a melhoria do quadro de funcionário com mestrados voltados exclusivamente para os Técnico-Administrativos e que sejam aplicados às suas áreas de atuação, a UnB deve investir nessa qualificação como forma de melhorar não somente sua *expertise*, mas, também a condição salarial dos servidores que ainda não tem essa modalidade acadêmica.

A prova inequívoca da importância para o segmento dos Técnico-Administrativos, de uma política contínua de investimento, da parte da UnB, na qualificação por meio da oferta de mestrado profissional, é o resultado surpreendente deste estudo que mostra, conforme demonstra a tabela XII e as ilustrações dos gráficos X e XI, o crescimento dos salários daqueles que fizeram o mestrado no curso em comparação àqueles que o fizeram externamente.

Observa-se pela análise do gráfico X que no ingresso na carreira, a média salarial do Técnico Administrativo em Educação, para aqueles que fizeram o mestrado customizado, representa o valor de R\$ 1.268,51 (Um mil, duzentos e sessenta e oito reais e cinquenta e um centavos), e o valor de R\$ 2.452,16 (Dois mil, quatrocentos e cinquenta e dois reais e dezesseis centavos) para os que fizeram o mestrado fora do curso, com leve predominância, nos dois casos para o salário do gênero feminino.

**Gráfico X– Salário Médio Tae's da UnB na Admissão Com Mestrado Customizado ou externo.**



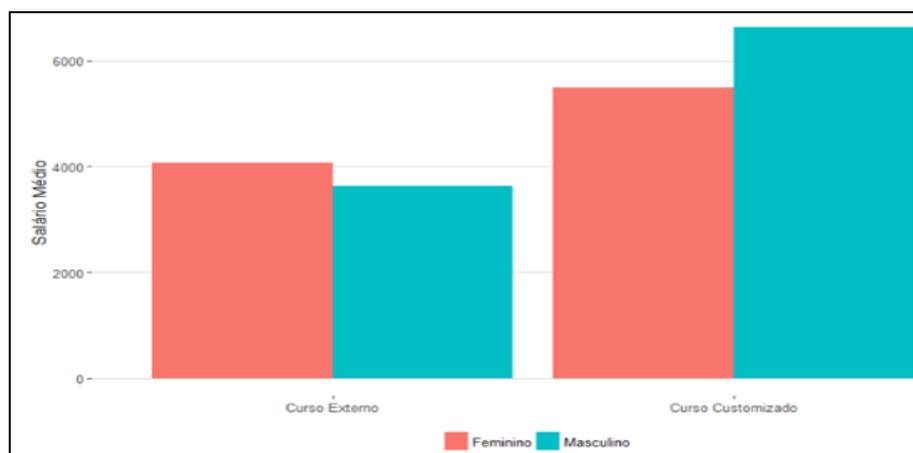
Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

No gráfico XI analisa-se o salário médio atual do TAE's da UnB, que fizeram mestrado customizado e também os externos. Neste contexto, observa-se de forma surpreendente, que a situação se inverte positivamente daquela que é considerada quando do ingresso do servidor, demonstrando que os mestrados profissionalizantes feitos na própria Universidade de Brasília, por serem mais específicos, buscam adequar o perfil do mestrado às necessidades operacionais da própria instituição e, com isso, produzem uma massa maior de servidores atuando de forma qualificada nas suas áreas operacionais, o que, como já foi observado, produz maiores benefícios pecuniários para o servidor.

Neste contexto, o gráfico XI demonstra que na média atual, aqueles que fizeram o mestrado customizado (dentro da própria UnB), obtiveram as maiores médias salariais, uma vez que, no caso específico da UnB, os mestrados profissionalizantes são preparados para atender as necessidades e demandas da própria instituição, fato esse que não ocorre nos mestrados externos, que apesar de terem toda a legitimidade, muitas vezes não se enquadram nas necessidades e demandas das áreas de atuação dos servidores que os possui, o que, acaba promovendo uma melhoria salarial, porém aquém daquela promovida pelos mestrados profissionalizantes.

**Gráfico XI – Salário Médio Atual - TAE's da UnB Com Mestrado Customizado ou Externo.**



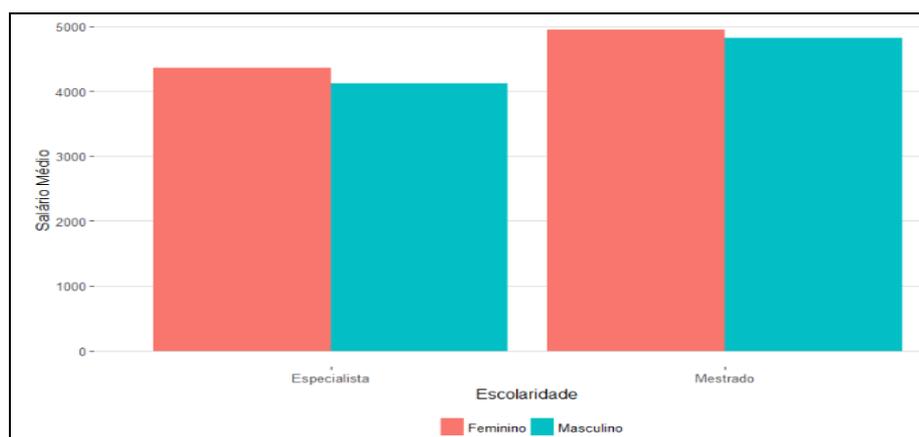
Fonte: SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo autor

Por fim, a abordagem mostrada, a seguir no gráfico XII, observa que em termos restritos há uma paridade entre a situação de gêneros masculino e feminino, no que diz respeito a melhoria de sua condição de formação acadêmica, uma vez que, existem entre ambos uma ligeira tendência de passar das pós graduações *Lato sensu* para as *Stricto sensu*, visto que, tanto homens quanto mulheres demonstram maior número de TAE's com especialização do que com mestrado.

Outro detalhe importante que já pode ser observado neste gráfico é o fato de que as especializações do tipo *Stricto sensu* promovem de imediato um aumento da massa salarial média dos trabalhadores, que no nível de especialização *Lato sensu*, considerando o salário atual, encontra-se pouco superior a R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) e, ao passar para o mestrado já se aproxima da faixa tangencial de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), que representa aproximadamente a média dos salários atuais das modalidades customizadas e fora do curso.

Há que se observar que essa média se refere apenas ao provento básico do servidor, o que, por sua vez deverá influenciar também nos demais benefícios adquiridos ao longo da carreira e, que não é objeto desta análise.

**Gráfico XII - Salário Médio Tae's da UnB por Escolaridade (R\$)**

SIPES-UnB/2017

Elaborado pelo Autor

Os dados de impactos financeiros em salários, analisados neste estudo, corroboram com um estudo divulgado na Revista Exame pela jornalista Claudia Gasparini, em 2015, a qual relata que um estudo feito pela consultoria *Productive* com cerca de 400 executivos das regiões Sul e Sudeste, ficou demonstrado que há uma acentuada mudança no perfil salarial do trabalhador que busca por especializações de maior grau de qualificação, conforme mostra a Tabela XIII:

**Tabela XIII – Melhoria Salarial em Função do Nível de Especialização.**

Qualificação	Média salarial (R\$)
Apenas graduação	5.812
Uma pós-graduação	9.306
Mais de uma pós-graduação	12.801
Mestrado e doutorado	13.804

Fonte: Exame.com / Gasparini (2015)

A pesquisa em questão avalia que funcionários que descendem de uma mesma carreira têm maiores chances de evoluir dentro da mesma, na medida em que melhora sua condição acadêmica, o que, também se reflete na melhoria de sua condição pecuniária e salarial.

## CONCLUSÕES

A proposta do estudo em questão está relacionada diretamente à impactos salariais provindos da atualização acadêmica do currículo dos técnicos administrativos da Universidade de Brasília, em função da consecução de um mestrado profissional, disponibilizado aos próprios servidores.

Neste contexto, para operacionalizar este estudo foram elencados cinco objetivos específicos, com uma ampla revisão de literatura, sendo que estes objetivos são tratados nos respectivos capítulos. Desta forma, o primeiro objetivo específico é contemplado no primeiro capítulo, cuja proposta era demonstrar a importância da capacitação e da qualificação dos servidores públicos, com ênfase na capacitação profissional dos servidores técnico-administrativos da UnB, por meio da gestão de competências.

A literatura mostrou que essa importância é fundamental não apenas no que diz respeito a promover a capacitação do funcionário, mas tem também outros componentes que são subjetivos como: a motivação, a melhoria salarial, e a geração de expertise técnica que tem por consequência a melhoria dos processos operacionais das empresas.

No tocante à Universidade de Brasília fatores como a motivação e a melhoria salarial devem ser levados em consideração visto que premiam o esforço do servidor pecuniariamente e, também, o mantém focado em uma carreira que é desgastante e permeada de desafios. Porém, há que se observar a contrapartida dada à sociedade por meio da melhoria no atendimento técnico prestado pelos profissionais da UnB. Se a capacitação profissional se resumisse apenas a isso, já seria plenamente válida a manutenção do mestrado profissional, seja ele em que área for.

O segundo capítulo se propunha a traçar um panorama acerca dos modelos de pós-graduação operacionalizados no Brasil, atendendo desta forma o segundo objetivo específico. Este capítulo mostrou que o Brasil adota modelos de pós-graduação desde a década de 1960, que são efetivados por diversas instituições de ensino superior, cujo intuito foi o de produzir conhecimento capaz de melhorar a condição sócio-econômico e cultural de nossas populações e conseqüentemente, também desenvolver tecnologia capaz de modernizar o país. Assim sendo, considera-se que este objetivo foi alcançado, uma vez que a literatura sobre o tema foi fartamente explorada neste sentido.

O terceiro objetivo específico tinha a proposta de identificar quais os tipos de pós-graduação são promovidos pela Universidade de Brasília, o que foi prontamente efetivado, uma vez que a tabela de número VI, mostrada no terceiro capítulo, traz uma ampla gama de cursos de pós graduação que são hoje disponibilizados aos estudantes e que estão disponíveis por intermédio de seleção pública de candidatos conforme edital dividido por área de conhecimento.

O quarto objetivo específico se propunha a versar sobre as características do Mestrado Profissional no Brasil e, em específico na Universidade de Brasília, principalmente no que diz respeito ao Mestrado Profissional na área de Economia, com destaque para o mestrado voltado exclusivamente para os servidores técnico-administrativos, com área de concentração em Gestão Econômica de Finanças Públicas.

Neste contexto, o que se mostrou no capítulo 4, foi que a modalidade de mestrado profissionalizante ainda é recente e, no tocante a formação profissional tem uma proposta mais específica, visto que objetiva formar profissionais para atender as áreas que não foram supridas por uma formação mais teórica, assim sendo, o mestrado profissionalizante tem um viés mais pragmático.

Atento à necessidade de melhorar a qualidade técnica de seu pessoal nas mais diversas áreas administrativas, o Mestrado Profissional, atende a anseios antigos, que não apenas respondem as necessidades hodiernas, mas que também serve como maneira de gerar expertise no que diz respeito aos temas correlatos à área de Educação e que também estão diretamente relacionados à área econômica.

Igualmente, o Mestrado Profissional da UnB serve como incentivo ao servidor para que o mesmo continue a buscar melhoria, também em sua condição salarial e profissional, sem contar que, para a Instituição, produzir profissionais que detenham conhecimentos específicos nessa área é um excelente negócio, uma vez que dá a ela (Universidade) *Know How* para expandir e capitanear projetos de formação continuada de profissionais, não apenas para sua própria seara, mas também para exportar esse modelo para outras instituições de Ensino Superior, Brasil afora.

Por fim o quinto e último objetivo específico tinha como proposta analisar em uma pesquisa de campo se a consecução do Mestrado Profissional voltado exclusivamente para o servidor técnico-administrativo produz impactos no salário daquele que nele se capacita. O

que foi plenamente mostrado pela análise dos dados extraídos do SIPES-UnB, demonstrados no capítulo 5, os quais demonstraram que a consecução do Mestrado Profissional promovido pela UnB agrega sim benefício pecuniário ao salário daqueles que o fazem.

Assim, os dados mostraram que fazer o curso customizado tem impacto positivo no salário e este resultado trás uma revelação surpreendente, quando demonstra que os salários daqueles que fizeram o mestrado no curso, quando do seu ingresso, era menor que os salários daqueles que fizeram o mestrado fora do curso. Contudo, quando se analisa o salário atual, percebe-se que a situação se inverte de maneira expressiva, ou seja, o salário, nesta situação, é consideravelmente maior, mostrando que há um ganho salarial extraordinário quando se faz o mestrado profissional no curso.

Desta forma, ao se analisar o impacto salarial do mestrado profissional na carreira do servidor técnico-administrativo, conforme proposto no objetivo geral desse estudo, conclui-se que o impacto é expressivamente positivo, pois além de melhorar sua condição salarial, haja vista que, conforme mostrado na pesquisa, os técnicos administrativos que já efetivaram essa modalidade de formação acadêmica tiveram aumento de salário, também contribui decisivamente para o crescimento do nível técnico do servidor.

Espera-se que esta investigação tenha contribuído para as reflexões sobre o Mestrado Profissional voltado exclusivamente para o servidor técnico-administrativo e sobre o quanto esta modalidade de curso impacta no seu salário. Neste sentido, consideramos tratar-se de uma investigação que merece continuidade, tendo em contexto as várias questões abordadas nesta pesquisa, propondo estudos futuros que busquem averiguar sobre elementos, ações e variáveis presentes no resultado que surpreendeu este estudo, que foi a evolução dos salários dos técnicos, quando considerado o transcorrer do tempo entre o ingresso do servidor até os dias atuais.

Uma segunda recomendação que se faz por meio deste estudo, é que se amplie esta modalidade de mestrado para outros departamentos e para outras áreas do conhecimento, visto que os benefícios se mostram relevantes para os servidores técnico-administrativos da UnB. Da mesma forma, acredita-se que a relevância pessoal e profissional para este pesquisador ganha dimensões em busca de instigar outros trabalhos de visibilidade da população de servidores técnicos das IFES.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isac. **Pós-Graduação Brasileira: impactos e perspectivas**. [2011].Disponível em: <<http://www.crub.org.br/wp-content/uploads/2015/09/CRUB.pdf>> Acesso em: 08. Mar. 2017.

AMARAL, H.K. **Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira**. Revista do serviço público Brasília. P. 549-563. Out/Dez. 2006.

BARONI, M.; OLIVEIRA, J. M. Desenvolvimento profissional e mobilização de competências no setor público. **XI Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Ciudad de Guatemala, 7 - 10 Nov. 2006

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências, 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências, 2005

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni**.Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 05jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5825**, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 2006b

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.707, de 23 de Fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 24 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm)>. Acesso em: 5 JUN. 2017.

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

BALBACHEVSKY, E. **Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro**. Canoas-RS: UFRGS, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na PósGraduação**. ANPEd / GT: Trabalho e Educação, n.9, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503Int.pdf>>. Acesso em: 18 Fev. 2017.

CARVALHO, Antônio Ivo de . **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2009.

CAVALCANTE, Keiliane de Oliveira.; OLIVEIRA, Márcio Medeiros. **Capacitação, para que te quero? Um Estudo sobre a Carreira dos Servidores Técnico administrativos e sua Contribuição para o Desenvolvimento de Competências Gerenciais.** [2011]. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2360.pdf>> Acesso em: 17 Mai. 2017.

CORREIA, Marcelo de Souza.; ARNAUD, Lilian Corrêa.; ESTUMANO, Manoel.; SILVA, Nádia Cristina Cunha da. **A percepção dos servidores técnico-administrativos da UFPA sobre a capacitação: um estudo de caso nas unidades acadêmicas e administrativas.** [2014]. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos15/41422550.pdf>> Acesso em: 25. Mai. 2017.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.** Boletim Técnico do SENAC 27.3 (2001): 13-25.

DUTRA, J. S. **Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna.** São Paulo, Ed. Atlas, 2004.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato brasileiro. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, Marlene (Org). **Educação Superior: Travessias e Atravessamentos.** Canoas: Editora da ULBRA, 2001.

FONSECA. A.F.P.M da.. A importância da qualificação na gestão pública. [blog.unipe.br/graduacao/a-importancia-da-qualificacao-na-gestao-publica-](http://blog.unipe.br/graduacao/a-importancia-da-qualificacao-na-gestao-publica-) acesso em 08 mai 2017.

GASPARINI, Cláudia. **O impacto da pós-graduação nos salários dos executivos.** [2015]. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/o-impacto-da-pos-graduacao-nos-salarios-dos-executivos/>> Acesso em: 15 jun. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas.** Salvador. 2003.

HAMBURGER, Ernest. **Para quê pós-graduação?** Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

KARMACK, E. *Government innovation around the world. Faculty Research Working Papers Series, RWP04-010, Ash Institute for Democratic Governance and Innovation, Kennedy School of Government, Harvard, 2004*

LACERDA, Josiane Auxiliadora. **Capacitação e o perfil dos servidores públicos: um estudo descritivo de uma Universidade Federal Mineira.** [2013]. Disponível em: <[http://www.prpg.ufla.br/admpublica/wp-content/uploads/2015/12/dissertacao\\_josiane.pdf](http://www.prpg.ufla.br/admpublica/wp-content/uploads/2015/12/dissertacao_josiane.pdf)> Acesso em: 17 Mai. 2017.

LOPES, Maura Corcini. **(Im) possibilidades de pensar a inclusão.** Trabalho apresentado na 30ª Reunião da ANPED. Programa e textos [www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007.

MARCONI, Marina de Andrade.;LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, S. M. Processo de capacitação continuada: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. [2002]. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo>>. Acesso em: 03 Mar. 2017.

MAGALHÃES, Elenice Maria de.; OLIVEIRA, Adriel Rodrigues de.;CUNHA, Nina Rosa da Silveira.; LIMA, Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho.; CAMPOS, Daniela Cristina da Silveira. **A política de treinamento dos servidores técnicoadministrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição.** [2010]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n1/v44n1a04.pdf>> Acesso em: 15. Fev. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. **A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios.** [2009]. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>> Acesso em: 21. Fev. 2017.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. [2002]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>> Acesso em: 03 Mar. 2017.

OLIVIER, M. **Planejamento estratégico e gestão de recursos humanos: casos e descasos nas universidades federais.** In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2001. *Anais...* Campinas: Enanpad, 2001.

PACHECO, R. S. **Política de recursos humanos para a reforma gerencial: realizações do período 1995-2002.** *Revista do Serviço Público*, v. 53, n. 4, out./dez 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000189&pid=S0034-7612201000010000400021&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000189&pid=S0034-7612201000010000400021&lng=en)> Acesso em: 26 Mar. 2017.

PESSOA, E. **Emprego público no Brasil:** comparação internacional e evolução recente. Brasília: IPEA, 2009. Disponível em:<[http://www.sinagencias.org.br/conteudo\\_arquivo/121109\\_E94922.PDF](http://www.sinagencias.org.br/conteudo_arquivo/121109_E94922.PDF)>.Acesso em: 05 jun. 2017

PIRES, A. K. Gestão por competências em organizações de governo: mesa-redonda e pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2005.

ROCHA, J. A. Oliveira. **Pesquisa salarial internacional estudo comparativo entre os perfis de cargos da União Europeia e do Brasil.** [2015]. Disponível em: <[http://sectorialogues.org/sites/default/files/acoes/documentos/ue-brasil\\_relatorio-final1.pdf](http://sectorialogues.org/sites/default/files/acoes/documentos/ue-brasil_relatorio-final1.pdf)> Acesso em: 05 Jun. 2017.

ROVANI, Andressa. **Curso prioriza desempenho longe da lousa.** [2005]. Disponível em: <<http://www.sinproprp.org.br/clipping/2005/201.htm>> Acesso em: 15. Fev. 2017.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil.** [2003]. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>> Acesso em: 23. Fev. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2006.

SILVA Heloisa Helena Marques da.; CIRANI Claudia Brito Silva.; CAMPANARIO Milton de Abreu. **A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa**. [2012]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>> Acesso em: 15. Fev. 2017.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da.; PINTO, Felipe Chiarello de Souza Pinto. **Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional**. [2005]. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/76/73>> Acesso em: 02 Abr. 2017.

SOUZA, Eda Castro Lucas de. **A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais**. [2002]. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6428/5012>> Acesso em: 03 Fev. 2017.

SOUZA, José Paulo de.; PEREIRA, Laércio Barbosa. **Pós-graduação no Brasil: análise do processo de concentração**. [2002]. Disponível em: <[eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/241/1702.pdf](http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/241/1702.pdf)> Acesso em: 15. Mar. 2017.

VELLOSO, Jacques. Introdução. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: CAPES/UNESCO, 2002.