

Contextos e desafios para o desenvolvimento da Pós-Graduação profissional em Artes no Brasil: a questão da pesquisa

Lucas Robatto

Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil
robattolucas@gmail.com

Introdução

Apesar de a Pós-Graduação profissional na área das Artes contar com uma história consolidada internacionalmente (Robatto, 2013, p. 75-77), e o modelo e regulamentação para educação profissional em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* contarem com mais de uma década de história no Brasil (Fischer, 2010, p. 264), a criação dos primeiros Programas de Pós-Graduação profissional em Artes no Brasil ainda tem um caráter de novidade¹.

Este histórico recente e as características particulares do sistema de ensino superior brasileiro despertam uma série de desafios e questões surgidas originalmente da necessidade de diferenciação entre este modelo e o modelo acadêmico, já consolidado na área das Artes no Brasil (CAPES, 2013a). Estes desafios transparecem, principalmente, através do arcabouço regulatório que trata da Pós-Graduação profissional *stricto sensu* no Brasil, desdobrando-se em questões mais específicas a respeito dos objetivos, das estruturas curriculares, da produção de produtos e conhecimentos, dos formatos de registro desta produção, dos canais de divulgação e circulação desta produção, dos critérios e mecanismos de avaliação institucional, e dos meios de suporte institucional e financiamento em ambos os modelos.

¹ Em 2013 foram criados os primeiros Programas dentro deste modelo: Programa de Pós Graduação Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia (PGPROM/UFBA) e Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (MPEAC/UNIRIO). Em 2014 foram criados: o Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PROEMUS/UNIRIO) e o Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, com mais 11 universidades associadas (PROF-ARTES).

Duas questões fundamentais e complementares permeiam todos estes desafios: o que seria a pesquisa no âmbito de Programas de Pós-Graduação profissional em Artes? Como diferenciar as pesquisas desenvolvidas no âmbito deste modelo com as desenvolvidas no modelo acadêmico (e que já contam com marcos e parâmetros avaliativos consolidados)? O presente trabalho procura, através do delineamento de um panorama contextual e análise do arcabouço normativo pertinente, contribuir para o entendimento e a solução destas questões.

Porém, desde este momento inicial, vale a ressalva de que este trabalho não pretende abordar questões epistemológicas ou teóricas sobre a conceituação de *pesquisa*. "O conceito de pesquisa na pesquisa em artes" é um tema atualmente bastante explorado no meio acadêmico internacional, sendo inclusive o título dos dois números do volume anterior deste periódico. O presente texto vai se distanciar um pouco do teor das pesquisas "tradicionais" sobre este tema, adotando uma abordagem coerente com os resultados da pesquisa que a gerou. Sendo assim, não pretende apresentar uma conceituação "teórica" (de caráter generalizante) ou que derive de experiências realizadas ou em curso, mas sim procura uma conceituação "dirigida principalmente a um objetivo ou um determinado propósito prático" (OCDE, 2013, p. 100).

Este objetivo é a operacionalização dos diversos aspectos que tratam da pesquisa no funcionamento dos Programas de Pós-Graduação profissional em Artes no Brasil. Desta forma, pretende-se alcançar uma conceituação que seja de algum modo "prescritiva", porém flexível o suficiente para acomodar a latente diversidade e variedade de Programas de Pós-Graduação profissional em Artes. Buscamos aqui somente "fronteiras amplas" que possam ser institucionalmente operacionais, mas também possam acomodar as realidades diversas do mundo de trabalho em Artes.

Nesta mesma linha, outra abordagem importante adotada neste trabalho é a da distinção entre os modelos *acadêmicos* e *profissionais* de Pós-Graduação. Aqui é adotada uma conceituação "prática", pois o exame histórico das diversas instâncias em que a formação profissional ou acadêmica é o objeto de sistemas e/ou estruturas de ensino de Pós-Graduação em diversas regiões do mundo revela que esta distinção nunca é totalmente clara, e vai variar enormemente em diversas épocas e regiões, sendo a "zona cinza" entre elas muitas vezes maior do que os "polos opostos". Neste sentido adotamos aqui para o conceito de modelo

profissional aquele tipo de ensino cujo objetivo principal é a “formação de quadros para mercados não acadêmicos” (BRASIL, 2010 p. 33), em oposição ao modelo acadêmico, “cujo propósito [é] formar pesquisadores” (CAPES, 2002, p. 50).

Embora redutoras, estas distinções de caráter pragmático são necessárias para a determinação de parâmetros avaliativos, necessários para a criação de um sistema que possibilite a equivalência e o intercâmbio de experiências, indivíduos e produtos entre diferentes práticas institucionais. É a busca por um “caminho do meio” que permita trocas, e não necessariamente force uma uniformidade restritiva.

Contextos

Uma vez que aqui se pretende fornecer subsídios que auxiliem a estruturação e funcionamento de um modelo para Pós-Graduação profissional *stricto sensu* em Artes, é importante fornecer uma contextualização que situe em um panorama mais amplo algumas das questões surgidas deste desafio, considerando que muitas das especificidades da realidade atual brasileira dialogam permanentemente com várias questões presentes também nestes contextos mais amplos.

A história da Pós-Graduação remonta à estruturação da universidade na Idade Média. Muitas universidades medievais concediam títulos, tais como *magister* ou *doctor*, que eram um tipo de regulamentação profissional necessária para a prática docente dentro de seus muros. Além da função normativa acadêmica, tais títulos passaram também a conferir status de prestígio profissional, como no campo da teologia, medicina e direito. Gradualmente, estes títulos – especialmente o Doutorado – adquiriram valor honorífico, sendo concedidos a profissionais de destaque em algum campo profissional específico, não necessariamente do campo acadêmico (Rashdall, 1895; Haskings, 1923; Bourner et al., 2001; Lee, 2009; Muscará, 2012).

O início do séc. XIX vai trazer uma mudança substancial no conceito de estudos superiores com a emergência da assim chamada “universidade humboltiana”. Este é o momento “quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica” (BRASIL, 1965).

Nesta concepção, a Pós-Graduação passa a ter um papel preponderante na universidade, sendo a sua função principal o treinamento de pesquisadores através do desenvolvimento de pesquisas científicas. Para tanto, a figura do pesquisador especialista titulado assume, nesta nova concepção de Universidade, o papel simbólico de perfil almejado para as cátedras universitárias, nas mais diversas áreas, e a titulação esperada para este perfil era (e ainda muitas vezes é) o título de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)*, conferido em diversas especialidades.

A expansão da ideia da “universidade de pesquisa” vai gradualmente influenciar até mesmo instituições cuja história remonta à Idade Média, como, por exemplo, as universidades inglesas. Contudo, simultaneamente à adoção deste modelo, um outro começa a se consolidar:

Quase ao mesmo tempo em que o primeiro *Doctor of Philosophy* chegou na Grã-Bretanha [na Universidade de Oxford, em 1920], o primeiro doutorado profissional (um *Doctor of Education* - Ed.D.) apareceu nos EUA, sendo concedido na Universidade de Harvard em 1921 (Bourner et al., 2001, p. 66).²

Estas duas vertentes, profissional e acadêmica, vão então coexistir em um período de enorme expansão das Pós-Graduações no contexto internacional, tanto que atualmente sistemas de educação superior de vários países e regiões contemplam os modelos de Pós-Graduação acadêmico (formação do pesquisador/cientista profissional) e profissional (formação de outros perfis profissionais de ponta) de forma concomitante e articulada, proporcionando conexões de percursos curriculares ao interessados em ambas as modalidades. Neste contexto, esta coexistência acontece também, ao menos desde a década de 1950, no campo das Artes (Robatto, 2013, p. 75-77).

Panorama Brasileiro

Os antecedentes da Pós-Graduação no Brasil remontam ao mesmo período em que se consolida a ideia de universidade no país, durante a década de 1930 (Coelho, 1988, p. 22-23. Santos, 2002, p. 479. Cury, 2005, p. 7-8), com a menção à conferição de Doutorados, porém, somente em 1946 surge pela primeira vez o termo “pós-graduação” na legislação oficial (Santos, 2002, p. 479-480. Cury, 2005, p. 8). Nos anos seguintes, sucessivas iniciativas

² “At about the same time as the first Doctor of Philosophy arrived in Britain, the first professional doctorate (a Doctor of Education—EdD) appeared in the USA, being awarded at Harvard University in 1921” (Bourner et al., 2001, p. 66).

governamentais se manifestam através da criação de programas de fomento à pesquisa e a Pós-Graduação - a exemplo do CNPq (1949)³ e da CAPES (1951)⁴ - e numa paulatina consolidação de marcos regulatórios, acompanhando o surgimento dos primeiros Programas de Pós-Graduação no Brasil. Este processo inicial culmina com o Decreto n. 977 de 3 de dezembro de 1965 do Conselho Federal de Educação, o famoso "Parecer Sucupira" (Santos, 2002, p. 479-484. Cury, 2005, p. 7-10).

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury, "pode-se afirmar que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país" (Cury, 2005, p. 10). Este documento já descreve com certo detalhe a necessidade e as formas de operação e convivência dos modelos de Pós-Graduação acadêmica e profissional.

No entanto, a progressiva normatização legal e implementação de Programas de Pós-Graduação que seguem a este documento acabam priorizando o modelo acadêmico. Ainda em meados da década de 1980, Edmundo Campos Coelho assim caracterizava estes desenvolvimentos no Brasil:

Não foi menor a resistência à ideia de que, além da execução de pesquisas e da formação de pesquisadores para o trabalho científico, era também atribuição dos programas de pós-graduação a qualificação de professores para o ensino universitário e de profissionais para o mercado de trabalho. [...] Também é verdade que houve forte resistência à criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* em áreas profissionais, não apenas como decorrência de uma concepção excessivamente restrita, paroquial e anacrônica de treinamento pós-graduado, mas também porque a pós-graduação profissional (ao contrário do treinamento avançado em áreas básicas como a física ou a biologia) seria mais acessível às instituições situadas no meio e no fim da "procissão acadêmica", para usar novamente a metáfora de Riesman⁵ (Coelho, 1988, p. 87-88).

Aliada às razões apresentadas por Coelho, as resistências à implantação do modelo profissional também se fundamentavam na concepção de um modelo de

³ Inicialmente denominado Conselho Nacional de Pesquisas - CNP (Santos, 2002, p. 479-480. Cury, 2005, p. 8).

⁴ Sobre os primórdios da CAPES, cf. Mendonça (2003, p. 3-8).

⁵ Aqui Coelho (1988) refere-se à metáfora empregada por David Riesman, em seu livro *Constraint and Variety in American Education* (Garden City, New York: Doubleday Anchor, 1956), em que as universidades podem ser entendidas como em uma procissão, encabeçada pelas instituições mais ricas e prestigiosas (Harvard, por exemplo), cujas ações e ideias seriam imitadas, com um certo atraso, por instituições "ambiciosas", localizadas mais para o final da fila.

inovação "linear" por parte do governo federal. A concepção linear do modelo de inovação procura explicar como se dá o processo de criação e difusão da inovação dentro dos setores produtivos, onde "[...] o processo de inovação ocorreria por etapas sucessivas em sequência natural das atividades de pesquisa básica e aplicada para o desenvolvimento experimental e, em seguida, para a produção e comercialização (Cavalcante, 2009, p. 8)."

Ou, como apresentado em diagrama por Coelho (1988, p.31), na concepção linear, a ordem cronológica em que ocorre a inovação seria: "ciência básica > ciência aplicada > invenção > desenvolvimento > inovações disponíveis no mercado".

Porém, já durante a década de 1980, o modelo linear passa a ser amplamente substituído em meios acadêmicos e institucionais por uma concepção sistêmica do processo de inovação. Neste modelo sistêmico "ênfata-se a influência simultânea de fatores organizacionais, institucionais e econômicos nos processos de geração, difusão e uso da ciência e da tecnologia" (Cavalcante, 2009, p. 8), onde a ênfase incremental central não deve ser exclusiva à pesquisa básica. Contudo, no Brasil ocorreu um

[...] descompasso entre as categorias analíticas usadas para subsidiar a formulação das políticas de inovação e a operacionalização de ações amparadas em conceitos menos instrumentais. Em decorrência disso, a esmagadora maioria dos recursos públicos destinados às atividades de CT&I no país é aplicada em instituições de ensino superior - onde, por sua própria natureza, prevalece a pesquisa científica - e nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos, cuja atuação é essencialmente ancorada no modelo linear de inovação (Cavalcante, 2009, p. 24).

Esta realidade levou a que o sistema universitário brasileiro se estruturasse de forma que o objetivo principal da formação em Programas de Pós-Graduação fosse a produção de ciência, com ênfase quase que exclusiva ao modelo acadêmico.

No entanto, a percepção da necessidade de outras ênfases para a formação na Pós-Graduação vem sendo progressivamente reconhecida pelas autoridades brasileiras. No intuito de traçar diretrizes para a consolidação e desenvolvimento de um Sistema Nacional de Pós-Graduação, a partir de 1975 o Governo Federal elaborou seis Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) – 1975-1979, 1982-

1985, 1986-1989, final da década de 1990 (não promulgado. (BRASIL, 2004, p. 16-18), 2005-2010, e 2011-2020⁶. Segundo o mais recente deles:

os cinco Planos [anteriores] foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 - a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 - a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 - a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 - a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 - a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG [Sistema Nacional de Pós-Graduação] e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p. 16).

Podemos notar que nos PNPGs transparece gradualmente o reconhecimento da obsolescência deste modelo "linear"⁷, atribuindo cada vez mais valor a uma Pós-Graduação com outras ênfases além da formação para a pesquisa acadêmico-científica. Estes desenvolvimentos levaram ao entendimento oficial da necessidade da consolidação de Programas de Pós-Graduação profissionais. Segundo documento da CAPES de 2002:

A partir principalmente do início da década passada [1990], quando eram evidentes os indicadores do êxito de nossa pós-graduação na oferta de cursos acadêmicos, fatores relacionados com as profundas transformações observadas em nossa sociedade - expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, utilização de alta tecnologia pelos diferentes setores produtivos, contínua elevação dos requisitos educacionais para o exercício de determinadas profissões (títulos de mestrado ou de doutorado passaram a ser exigidos para funções antes exercidas por graduados), globalização da economia, necessidade de contínua e rápida modernização dos sistemas de produção, extrema competitividade nos mercados de produtos e serviços - alimentaram a crescente demanda por profissionais com perfil de qualificação altamente especializada e não voltada para a pesquisa. Tais profissionais não poderiam, certamente, ser formados como subprodutos de cursos vocacionados para a qualificação acadêmico-científica (CAPES, 2002, p. 49-56).

Esta mudança de entendimento resultou no início da regulamentação oficial do Mestrado Profissional no Brasil, a partir da Portaria n. 47 da CAPES de 17 de outubro de 1995 (Fischer, 2003, p. 120-121) culminando com a Portaria

⁶ Sobre os PNPGs antes de 2011, cf. Hostins (2006).

⁷ Sobre a obsolescência do modelo "linear", cf. Cavalcante (2009), e Moreira e Velho (2008).

Normativa nº 17 do MEC, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da CAPES.⁸

Esta Portaria simboliza a consolidação de uma posição oficial de reconhecimento das especificidades do modelo profissional de Pós-Graduação *stricto sensu*, resultando em um paulatino desenvolvimento de mecanismos de avaliação específicos para os Mestrados Profissionais, além de iniciativas à criação de programas dentro deste modelo (Fischer, 2010).

A partir deste panorama, podemos melhor entender onde se insere a diferenciação dos tipos de pesquisa esperados em modelos acadêmicos e profissionais de Pós-Graduação, para então operacionalizar conceitos que melhor se adequem à área das Artes.

A Portaria Normativa n. 17/2009

A análise da documentação oficial brasileira pertinente sobre a Pós-Graduação não apresenta definições práticas objetivas sobre o conceito de pesquisa. Já o Decreto n. 5.798/2006 (Brasil, 2006), que regulamenta os incentivos fiscais à pesquisa tecnológica, define os termos *pesquisa básica dirigida* e *pesquisa aplicada*, mas estes aqui somente se diferenciam pelo primeiro objetivar a “compreensão de novos fenômenos”, sendo que ambos compartilham a finalidade de aplicação prática dos conhecimentos gerados. Contudo, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Invenção declara que a conceituação adotada nos seus indicadores de CT&I fundamentam-se no assim chamado *Manual de Frascati* (OCDE, 2013), indicando inclusive este documento como referência para o supracitado Decreto.⁹

O *Manual de Frascati* diferencia assim os tipos de pesquisa:

Pesquisa básica consiste em trabalhos experimentais ou teóricos realizados principalmente com o objetivo de adquirir novos conhecimentos sobre os fundamentos dos fenômenos e fatos observáveis, sem considerar uma determinada aplicação ou um uso em particular. [...] Os resultados da pesquisa básica não são geralmente negociáveis, mas geralmente resultam em publicações em revistas científicas ou são comunicados aos colegas da área que se interessam.

⁸ Os marcos regulatórios oficiais sobre os mestrados profissionais estão acessíveis no site do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais - FOPROF. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/documentos/>>. Acesso em: fev. 2015.

⁹ Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/8586.html>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

A pesquisa aplicada consiste igualmente em trabalhos originais empreendidos com a finalidade de adquirir conhecimentos novos. No entanto, ela é dirigida principalmente a um objetivo ou um determinado propósito prático. [...] A pesquisa aplicada é realizada para determinar as possíveis utilizações dos resultados da pesquisa básica [...]. Trata-se de considerar os conhecimentos existentes e aprofundá-los com a finalidade de resolver problemas específicos (OCDE, 2013, p. 99-100).

Esta conceituação de pesquisa está em consonância com a Portaria Normativa n. 17/2009 (Artigo 3º, Inciso III), que, por exemplo, declara que os Mestrados Profissionais devem possibilitar

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

Aqui a *produção técnico-científica* ocorre através da *pesquisa aplicada* - abrindo espaço para que a universidade passa também a fomentar outros tipos de pesquisa - mas esta deve se pautar pelos *avanços da ciência e das tecnologias*, delineando então um panorama onde a pesquisa básica e a aplicada convivem e interagem dentro do ambiente acadêmico.

O caso das Artes

Uma vez que, como já foi mencionado anteriormente, existem vários esforços na direção do entendimento do que seria pesquisa em Artes em Programas acadêmicos, faz-se necessário retornar a atenção para a Portaria Normativa n. 17/2009, na qual surgem questões que vão complementar então o entendimento do que seria a *pesquisa aplicada* nos contextos mais específicos dos Programas profissionais na área das Artes e seus Mestrados Profissionais.

Na citação apresentada, esta Portaria entende pesquisa aplicada como meio de "proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos". O que seriam então *inovações tecnológicas*? O já citado Decreto n. 5.798/2006 assim define este termo:

[...] a concepção de novo produto ou processo de fabricação, bem como a agregação de novas funcionalidades ou características ao produto ou processo que implique melhorias incrementais e efetivo ganho de qualidade ou produtividade, resultando maior competitividade no mercado (BRASIL, 2006).

Aproximando-se mais das Artes, o Mestrado Profissional teria então por objetivo o desenvolvimento de pesquisas aplicadas que resultem em novos produtos ou processos, bem como a agregação de novas funcionalidades ou características a produtos ou processos que implique melhorias incrementais e efetivo ganho de qualidade ou produtividade (BRASIL, 2009).

Nesta concepção, talvez os grandes desafios atuais para os Mestrados Profissionais sejam a definição do que seriam estes *produtos* e *processos* na área das Artes, além de criar parâmetros para avaliar o que seriam *melhorias incrementais*, *efetivo ganho de qualidade* ou *produtividade* na área.

A própria Portaria Normativa n. 17/2009 apresenta em sua enumeração de formatos de conclusão final do curso e produção intelectual e técnica do corpo docente uma listagem de 32 diferentes produções:

[...] dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, **composições**, **concertos**, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, **produção artística**; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Ou seja, estas produções podem ser entendidas como os *produtos* e *processos* resultantes da pesquisa aplicada no contexto de Programas profissionais. Esta variedade de formatos se adequa bem à realidade do mundo de trabalho em Artes, que, se entendido em sua pluralidade, vai abarcar uma ampla variedade de abordagens às práticas e produtos artísticos, incluindo os seus processos de produção, gerenciamento, difusão e transmissão de conhecimentos.

Já a questão do entendimento do que seria esta esperada melhoria qualitativa destes processos e produtos, podemos adotar quatro níveis de abordagens, já praticadas pelos marcos regulatórios da Pós-Graduação no Brasil, e que quando articuladas podem permitir uma melhor compreensão desta questão:

1) **Melhoria enquanto solução de problemas específicos.** A Portaria Normativa n. 17/2009 fala em seu supra citado Artigo 3º que uma das

finalidades do Mestrado Profissional é a “solução de problemas específicos”. Deste modo, as produções do Mestrado Profissional devem indicar qual o problema específico que pretendem abordar.

2) **Melhoria enquanto aplicabilidade.** A CAPES apresenta o critério avaliativo de “aplicabilidade dos trabalhos produzidos” no âmbito dos Mestrados Profissionais na área das Artes, especificando que a avaliação destes deve “examinar a aplicabilidade do trabalho de mestrado desenvolvido junto a instituições dos setores de arte e educação, arte e cultura ou ao órgão público/privado, etc.” (CAPES, 2013a, p. 36). Deste modo, as produções do Mestrado Profissional devem demonstrar a sua aplicabilidade nestes setores.

3) **Melhoria enquanto impacto positivo no meio a que se destina a produção.** O desenvolvimento do *Qualis Artístico* enquanto ferramenta de avaliação da CAPES para a produção artística na Pós-Graduação brasileira parte do princípio que para a avaliação desta produção

[...] não é considerada a qualidade intrínseca das obras e sim o **contexto de realização e difusão dessa produção**, bem como sua coerência com a respectiva proposta de curso. Interessa saber se a produção foi analisada e/ou apoiada por instituições, por comitês e comissões curatoriais, ou seja, trata-se de **identificar potenciais repercussões das produções e seu reconhecimento pela área de artes** (CAPES, 2013a, p. 14, grifo nosso).

Esta abordagem pode ser estendida para outras produções de outros tipos, além dos artísticos, como já ocorre nos parâmetros avaliativos da CAPES para a “Classificação da Produção Técnica” da área Interdisciplinar (CAPES, 2013b, p. 53-58). Deste modo, as produções do Mestrado Profissional devem transparecer potencial de impacto no mundo do trabalho na área das Artes.

4) **Melhoria refletida pela integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais.** A CAPES apresenta o seguinte critério avaliativo:

“Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao **desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico** (CAPES, 2013a, p. 38, grifo nosso).”

Além da verificação do estabelecimento de ligações efetivas com outras instituições, esta integração deve também transparecer através da “introdução de novos produtos ou serviços (artísticos, culturais, educacionais, tecnológicos

etc.), no âmbito do Programa, que contribuam para o desenvolvimento local, regional ou nacional” (CAPES, 2013a, p. 38). Deste modo, as produções do Mestrado Profissional devem buscar o desenvolvimento de soluções que tenham potencial para impactar organizações e instituições setoriais na área das Artes.

Note-se aqui que as abordagens de melhoria enquanto aplicabilidade e integração/cooperação com organizações/instituições setoriais surgem de critérios para a avaliação de Programas de Pós-Graduação no mais recente Documento de Área das Artes da CAPES (2013a), em categorias exclusivas para os de Mestrados Profissionais (exatamente “aplicabilidade dos trabalhos produzidos” e “Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais”) e que não constam enquanto critérios avaliativos para Programas acadêmicos.

Experiências realizadas: o caso do PPGPROM/UFBA

Desde sua criação, o Mestrado Profissional em Música do PPGPROM/UFBA vem desenvolvendo uma série de pesquisas levando em conta os critérios delineados acima. A exemplificação de alguns critérios norteadores adotados pelo programa e tipologias destas pesquisas podem contribuir para os objetivos do presente trabalho, enquanto exemplos possíveis de parâmetros aplicáveis para avaliação das pesquisas aplicadas em um contexto de Pós-Graduação *stricto sensu* na área das Artes.

Os trabalhos desenvolvidos no PPGPROM/UFBA procuram partir do princípio de que todas as pesquisas desenvolvidas no âmbito do programa - sejam estes trabalhos de natureza artística, pedagógica, gerencial, técnica etc. - devem:

- 1) Partir de problemas postos pela realidade imediata das atividades profissionais executadas ou pretendidas pelos pesquisadores;
- 2) Elencar quais os avanços pretendidos pelos eventuais produtos e processos resultantes das pesquisas, explicitando quais grupos específicos podem melhor usufruir de tais avanços;
- 3) Delinear os perfis profissionais desenvolvidos e treinados através dos processos de pesquisa desenvolvidos;
- 4) Fornecer registros detalhados que resgatem as etapas processuais do desenvolvimento de produtos, processos e perfis profissionais específicos.

Estes princípios são complementados pelos seguintes desafios:

- 1) **Situamento ecológico da pesquisa** (Coessens et al., 2009, p. 63-67). Considerar as relações entre agentes e ambiente no contexto da pesquisa, procurando explicitar quem é atingido pela pesquisa, quem/o que é observado na pesquisa e a que grupos se dirigem os avanços pretendidos por esta.
- 2) **Comprovação de avanço para grupos específicos**. Demonstrar a aplicabilidade e impacto dos resultados alcançados através da determinação das inovações geradas e dos grupos atingido por estas.
- 3) **Registros**. Desenvolver registros que transpareçam inovação e avanço no campo das artes, criando impacto positivo nas áreas consideradas estratégicas pela avaliação da CAPES, ao tempo em que lidem com as questões de subjetividade/objetividade sem induzir ou direcionar os processos idiossincráticos e intrínsecos da criação. Estes registros devem considerar e respeitar os processos criativos individuais e coletivos, sem se tornarem “modelos” indutores para a produção. Todos os registros devem levar em conta a sua efetiva compreensibilidade dentro dos grupos aos quais se dirigem os avanços pretendidos pela pesquisa, adequando seu formato e linguagem aos praticados pelos grupos.

Considerações finais

Apesar do conceito de pesquisa apresentado aqui derivar da documentação relativa à educação profissional na Pós-Graduação brasileira na área das Artes, muitas das pesquisas realizadas no âmbito de Programas acadêmicos nesta área vão apresentar várias das características acima delineadas. Este fato reforça a sempre latente necessidade por produções de alto nível mais diretamente voltadas aos problemas postos pela realidade imediata de trabalho no campo das Artes, assim como o interesse de muitos indivíduos e instituições pelas mais altas qualificações profissionais, que possam abarcar outros perfis profissionais além do de pesquisador acadêmico.

Esta demanda por capacitações práticas mais características, voltadas para atividades profissionais desenvolvidas além do âmbito acadêmico, até recentemente não encontravam atendimento específico dentro da Pós-Graduação brasileira, tendo alguns Programas acadêmicos incorporado diversos traços da pesquisa aplicada. Contudo, muito frequentemente o atendimento a estas

demandas dentro do modelo acadêmico acarreta problemas de avaliação e suporte institucional.

A emergência do modelo profissional de Pós-Graduação *stricto sensu* na área das Artes como opção paralela e reciprocamente complementar ao modelo acadêmico vem possibilitar não somente um atendimento mais pleno às demandas por qualificação profissional de alto nível na área das Artes no Brasil, mas também abre espaço para que os Programas acadêmicos possam se dedicar mais integral e intensivamente às pesquisas de caráter mais básico.

Nesta perspectiva, é fundamental que sejam desenvolvidos canais para a discussão e intercâmbio de experiências entre instituições acadêmicas e profissionais no país e no exterior, ampliando assim a atuação e o raio de atendimento da universidade brasileira no campo das Artes. Em outras palavras, o que o presente trabalho pretende é uma distinção do conceito de pesquisa que não seja de caráter exclusivo e restritivo, mas sim uma concepção que permita a troca e complementação de objetivos e experiências.

Referências:

- BOURNER, Tom; BOWDEN, Rachel; LAING, Stuart. Professional Doctorates in England. In: *Studies in Higher Education*, Londres, v. 26, n. 1, p. 65-83, 2001.
- BRASIL. Conselho de Educação Superior. *Parecer 977/65*. De 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/documentos/parecer-977-ces-newton-sucupira/>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010*. Coordenação de Pessoal de Nível Superior: Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.798*. De 7 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5798.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 17*. De 28 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009/>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020: volume I*. Coordenação de Pessoal de Nível Superior: Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A Necessidade de Desenvolvimento da Pós-Graduação Profissional e o Ajustamento do Sistema de Avaliação às Características desse Segmento: documento anexo à ata da 65ª reunião do Conselho Técnico-Científico da CAPES, realizada nos dias 4 e 5 de fevereiro de 2002. In: *INFOCAPES: Boletim Informativo*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 49-56, 2002. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_2_2002.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de Área e Comissão da Trienal 2013 [Área de Avaliação: Artes Música]*, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Artes_Musica_doc_area_e_comissao_16out.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de Área e Comissão da Trienal 2013 [Área de Avaliação: Interdisciplinar]*, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comissao_block.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- CAVALCANTE, Luiz Ricardo. Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil: uma análise com base nos indicadores agregados. In: *Textos para Discussão do IPEA*, Rio de Janeiro, n. 1458, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1458.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

- COELHO, Edmundo Campos. *A Sinecura Acadêmica: a ética universitária em questão*. São Paulo: Edições Vértice, 1988.
- COESSENS, Kathleen; DOUGLAS, Anne; CRISPIN, Darla. *The Artistic Turn: A Manifesto*, Orpheus Research Centre in Music Series, 1, Leuven: Leuven University Press, 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo Ano do Parecer CFE Nº 977/65. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- FISCHER, Tânia. Seduções e Riscos: a experiência do mestrado profissional. In: *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, vol. 43, n. 2, 2003. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902003000100010.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- FISCHER, Tânia. Educação Profissional: proposições sobre educação profissional em nível de pós-graduação para o PNPG 2011-2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020: volume I. Coordenação de Pessoal de Nível Superior*: Brasília, 2010, p. 259-276.
- HASKINS, Charles Homer. *The Rise of Universities*. New York: Henry Holt and Company. 1923. Disponível em: <<http://www.elfinspell.com/UniversitiesTitle.html>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas Repercussões na Pós-graduação Brasileira. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- LEE, Nancy-Jane. *Achieving your Professional Doctorate*. Berkshire: Open University Press. 2009.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A Pós-Graduação como Estratégia de Reconstrução da Universidade Brasileira. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 21, p. 289-308. 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2136/1788>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. Pós-Graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” - implicações para avaliação. In: *Avaliação*, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-645, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=275&path%5B%5D=276>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- MUSCARÁ, Francisco. Sobre la Naturaleza de los Estudios Universitarios. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.45, p. 3-23, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art01_45.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF MUSIC. *Handbook 2014–15*. Reston: National Association of Schools of Music, 2014. Disponível em: <http://nasm.arts-accredit.org/site/docs/Handbook/NASM_HANDBOOK_2014-15.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Manual de Frascati*. São Paulo: Editora Pancrom/F.Iniciativas, 2013. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/2043.html>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

RASHDALL, Hastings. *The Universities in Europe in the Middle Ages*. 2 v. Oxford: Claredon Press, 1895.

ROBATTO, Lucas. A Interpretação Musical: o trânsito entre prática e academia mediado pela ideologia. In: VIEIRA, Lia Braga; TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos; ROBATTO, Lucas (Org.). *Trânsito entre Fronteiras na Música*. Belém: PPGArte/UFPA, 2013, p. 56-94.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Os Primeiros Passos da Pós-Graduação no Brasil: a questão da dependência. In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.10, n.37, p. 479-492, 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v10n37/v10n37a05.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.