

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE IN EDUCATION: NEW POSTGRADUATE PERSPECTIVES IN
THE BRAZILIAN CONTEXT

MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: NUEVAS PERSPECTIVAS DE POSGRADO EN EL
CONTEXTO BRASILEÑO

Vinicius da Silva Freitas

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA).
Professor Pesquisador do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC).

<https://orcid.org/0000-0003-2920-3998>

E-mail: viniciuscarvalho34@hotmail.com

Amanda Barbosa da Silva

Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

<https://orcid.org/0000-0003-4921-6286>

E-mail: amanda-barbosa20111@hotmail.com

Maria Iranilda Silva Magalhães

Doutoranda em Ciências da Saúde pelo Centro de Estudos de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina do
ABC, CESCO/ABC.

<https://orcid.org/0000-0001-6121-8984>

E-mail: iranildamagalhaes2@gmail.com

Maurício Aires Vieira

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

<https://orcid.org/0000-0003-0737-9941>

E-mail: mauriciovieira@unipampa.edu.br

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

<https://orcid.org/0000-0003-3916-972X>

E-mail: adelciomachado@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o processo de institucionalização em curso de programas de pós-graduação profissionalizantes no Brasil, que ainda são bastante novos e incompletos. Antes disso, os doutorados profissionais não haviam sido implantados no país, o que torna esse tema particularmente digno de nota. Para explorar as condições institucionais dos programas de pós-

graduação profissionalizante em Educação, procedeu-se a uma revisão da literatura. Os mestrados profissionais foram a forma inicial de pós-graduação profissional estabelecida no Brasil. Dado o processo desorganizado e gradual de institucionalização na educação, os mestrados profissionais têm-se revelado como uma via de formação crucial pela natureza de seu currículo e projetos finais.

Palavras-chave: Educação; Institucionalização da Pós-Graduação; Mestrado Educação.

ABSTRACT

This study aims to analyze the ongoing process of institutionalization of professional postgraduate programs in Brazil, which are still quite new and incomplete. Before that, professional doctorates had not been implemented in the country, which makes this topic particularly noteworthy. In order to explore the institutional conditions of professional graduate programs in Education, a literature review was carried out. Professional master's degrees were the initial form of professional post-graduation instituted in Brazil. Given the disorganized and gradual process of institutionalization in Education, professional master's degrees have proved to be a fundamental training path due to the nature of their curriculum and final projects.

Keywords: Education; Institutionalization of Graduate Studies; Master Education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar el proceso en curso de institucionalización de los programas profesionales de posgrado en Brasil, que todavía son bastante nuevos e incompletos. Antes de eso, los doctorados profesionales no se habían implementado en el país, lo que hace que este tema sea particularmente notable. Con el fin de explorar las condiciones institucionales de los programas profesionales de posgrado en Educación, se realizó una revisión bibliográfica. Las maestrías profesionales fueron la forma inicial de los estudios profesionales de posgrado establecidos en Brasil. Dado el proceso desordenado y paulatino de institucionalización de la Educación, las maestrías profesionales han demostrado ser un camino formativo crucial por la naturaleza de su plan de estudios y proyectos finales.

Palabras llave: Educación; Institucionalización de Estudios de Posgrado; Maestría en Educación.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior brasileiras credenciadas pelo MEC oferecem Mestrado Profissional em Educação (MPE)² para pós-graduandos, servindo como um formato único de formação para graduandos. Esses programas são altamente recomendados pela CAPES, apresentando características distintas que os diferenciam dos mestrados acadêmicos (MA). A pós-graduação brasileira consagrou mestrados e doutorados profissionais desde o seu início. Stokes (2005) sugeriu que profissionais de diversas áreas poderiam beneficiar-se da educação avançada, sem a suposição de que

estão interessados apenas na academia, o que geralmente é enfatizado pelos programas de mestrado e doutorado.

O ambiente profissional do pós-graduando é um eixo crítico para sua formação como acadêmico. No âmbito da educação, as questões são preponderantes, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores, bem como à gestão educativa e escolar nos sistemas educativos. Com isso, os espaços do MPE estão sendo utilizados para formação e investigação, principalmente no que se refere à teoria e à metodologia, abrangendo o amplo universo do professor, do profissional da educação e da gestão. Ademais, isso é reforçado pelo alinhamento entre o ensino superior na educação e a educação básica. (FISCHER, 2003)

Há menos de uma década, os cursos profissionalizantes de pós-graduação em Educação só estavam disponíveis para quem cursava o mestrado. No entanto, a implementação de doutorados profissionais e outros avanços, como pesquisa aplicada, metodologias ativas e maior colaboração entre universidades e escolas, agora ampliam as possibilidades nesse campo. A visão convencional da educação de pós-graduação em Educação como exclusivamente acadêmica e sob medida para professores universitários em treinamento está mudando. Esses cursos agora atendem à educação básica e ao desenvolvimento profissional. Assim, profissionais de diversas áreas, independentemente da formação acadêmica ou da área de atuação, podem beneficiar-se deles. No Brasil, vamos aprofundar-nos na institucionalização em curso desse processo.

Em 1965, foi implantado no Brasil o Parecer Sucupira, também conhecido como Parecer n.º 977/1965, para regulamentar os cursos de pós-graduação, instituindo programas de pós-graduação profissional *stricto sensu*, como mestrado e doutorado. O reconhecimento do mestrado profissional foi marcado oficialmente em 1998 com a edição da Portaria n.º 80/1998 da Capes. Associações e fóruns científicos, como a ANPED e o FORPRED, foram posteriormente integrados pelo FORPROF e FOMPE, criados em 2006 e 2014, respectivamente, para atender à crescente demanda por mestrados profissionais. O ano de 2009 marcou o lançamento do programa inicial na arena MEP da Educação, conhecida por seus padrões exigentes. Em março de 2012, a primeira seleção formal de um membro da Capes para questões relacionadas à Educação no MPE foi realizada durante uma reunião.

Este trabalho visa evidenciar como a pós-graduação profissional ainda não está totalmente institucionalizada no Brasil, apesar de ser um desenvolvimento recente. Vale ressaltar que, até o momento, não houve a introdução de doutorados profissionais no país. Embora isso possa parecer um avanço, não garante que a qualidade dos sistemas educacionais vai melhorar. É necessária uma mudança radical de atitude perante as questões que os investigadores da área da Educação continuam a apontar. O Brasil enfrenta atualmente dois desafios significativos – o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e o Plano Nacional de Educação (PNPG) 2011-2020 – que requerem atenção imediata.

No Brasil, a pós-graduação profissional em Educação segue certas condições institucionais, que tornam este tema uma escolha acertada. O Parecer Sucupira serve de base legal para tais estudos, enquanto a Portaria n.º 80/1998 atua como referência legal específica. A implantação do primeiro programa de pós-graduação em Educação - MPE - marcou um passo definitivo para a adoção de uma nova modalidade de formação. As associações e fóruns fornecem uma plataforma para compartilhar conhecimento e discutir políticas de educação. Por fim, a Comissão de Área da Educação designa um membro para atuar como braço institucional da Capes nas questões relativas aos MPEs.

Os desafios apresentados pelo cenário educacional brasileiro são complexos e variados. Com 5.570 municípios que compõem sua base territorial e realidades regionais e locais impactadas por fatores globais e nacionais, esses desafios manifestam-se de formas únicas e diversas. Como resultado, deve-se adequar a abordagem às singularidades da cultura educacional e escolar de cada comunidade. Para compreender melhor esse panorama, recorre-se a especialistas da área da educação, entre os quais Luciano Mendes de Faria Filho (2013), cujos *insights* oferecem valiosas orientações.

A importância da educação básica para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico de um país foi firmemente reafirmada pela proposta e aprovação do PNPG. A prática anterior de negligenciar o sistema de ensino primário em favor de um sistema de pós-graduação de primeiro mundo foi reconhecida como insustentável devido às péssimas condições de trabalho e remuneração dos professores, que são comparáveis às dos países do quarto mundo. Na óptica do PNPG, o ensino básico deve ser não apenas da responsabilidade do sector da educação, mas também de outros sectores. Deve-se

reconhecer também que, após a destinação de mais recursos para a educação básica pela Capes, muitos pesquisadores, instituições e áreas têm apresentado propostas para melhorias na educação. Em minha opinião, parece que o texto do PNPG e várias de suas iniciativas falham em utilizar o conhecimento adquirido nos programas vitais de educação em ciências e matemática como meio de ação. (FARIA FILHO, 2013, p. 291).

METODOLOGIA

Das primeiras instituições de ensino ao mestrado profissional

Em 1997, Souza observou que, no Brasil colonial, que era um território português no exterior e essencialmente apenas um centro comercial para Portugal, o foco era principalmente fornecer produtos agrícolas, minerais e produtos tropicais valiosos que pudessem beneficiar a economia. No entanto, a principal prioridade era manter um olhar atento para os conflitos violentos tanto com os povos nativos quanto com os países estrangeiros que estavam de olho nos ricos recursos do Brasil.

Em 1808, devido à invasão napoleônica, a família real migrou para o Brasil, fazendo com que a corte portuguesa investisse na infraestrutura do Reino e na criação de instituições capazes de oferecer ensino especializado (TRAMONTIN, 1996). No mesmo ano, também surgiram as primeiras instituições de ensino superior do Brasil, a saber, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e a Cadeira de Anatomia do Hospital Militar do Rio de Janeiro. Seguiu-se a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, criada em janeiro do mesmo ano, no Rio de Janeiro. A proliferação e diversificação das instituições de ensino superior veio a seguir, incluindo aulas de anatomia e cirurgia, além de um curso de engenharia oferecido na Academia Militar (FRANCO e RIBAS, 1990).

A fusão concentrada de instituições desconexas deu origem à Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade do Brasil em 1922. Curiosamente, ela foi criada com a intenção de conferir a distinta honraria de Doutor Honoris Causa ao rei Leopoldo da Bélgica, tornando-se a última universidade a surgir na América Latina. Não fora esse pedido peculiar e o egoísmo régio que ele acarretava ou o capricho de um dos assessores do rei, a universidade brasileira poderia ter sido concebida uma ou duas décadas depois (BUARQUE, 2003:21).

A implementação formal da pós-graduação no Brasil data de 1965. Moura e Castro (2005: 131) observa que as pós-graduações americanas servem de modelo para as brasileiras, o

que não é motivo de vergonha para o país, visto que as pós-graduações europeias estão cada vez mais se conformando com as americanas todos os dias.

Newton Sucupira informou, no Parecer n.º 977/1965, que a formação pós-graduada pode ser estabelecida em dois níveis distintos, compreendendo os níveis de mestrado e doutorado. Apesar de sua estrutura hierárquica, o curso de doutorado não exige como pré-requisito a obtenção do título de mestre.

Durante a década de 1960, houve o surgimento dos programas de pós-graduação lato sensu, seguidos da implantação da pós-graduação stricto sensu, voltada para a formação de pesquisadores nas décadas de 70 e 80 (FICHER, 2005). Como resultado dessa evolução, a Capes sentiu a necessidade de rever sua proposta e garantir a formação adequada de professores para a pesquisa, especialmente em um momento em que o governo investiu maciçamente na docência do ensino superior como forma de criar um efeito multiplicador mais significativo.

Moura e Castro (2005) elogia o sucesso do programa de pós-graduação brasileiro em seus esforços para aprimorar o pessoal de nível superior. A trajetória do programa revelou dois mercados até então inexplorados, ou seja, empresas em busca de profissionais altamente capacitados e instituições de ensino que buscam professores com perfis diferenciados de mestres e doutores centrados na pesquisa acadêmica (MOURA e CASTRO, 2005:190).

Ressaltando a necessidade de analisar as demandas modernas de formação profissional de alto nível não apenas acadêmicas, o então novo presidente da Capes, Abílio Baeta, solicitou, em 1995, a revisão do modelo praticado atualmente (BARROS et al., 2005:125). No mesmo ano, uma comissão elaborou um documento intitulado O Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva, dando início ao Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Stricto Sensu. A publicação da Portaria n.º 80/1998, em 1998, estabeleceu os parâmetros e normas para o enquadramento das propostas de mestrado profissional e facilitou o reconhecimento desses títulos no Brasil.

Em meio às leis e normas da Portaria n.º 80/1998, foi criado o Mestrado Profissional. O foco principal desse programa é aumentar a competitividade e a produtividade de diferentes empresas, além de aprimorar a gestão de diversos setores e organizações sociais do governo. Com esses objetivos em mente, maior nível de qualidade pode ser replicado na produção de bens e serviços, como observou Ribeiro em 2005. Mais leis e decretos surgiram para diferenciar entre cursos acadêmicos e profissionais, como apontou Fischer em 2005. Existe uma oportunidade única para quem busca um mestrado stricto sensu que incorpore conhecimento horizontal e vertical. O mestrado profissional segue os procedimentos tradicionais dessa

modalidade, ao mesmo tempo que integra e complementa o conhecimento gerado na universidade com os problemas profissionais. Isso cria uma relação mais próxima entre o trabalho universitário, as demandas profissionais e sociais e as soluções tecnológicas, verdadeiramente importante para impulsionar o progresso.

O dezembro de 2009 marcou uma importante virada com a implantação da Portaria Normativa n.º 17, substituindo a Portaria n.º 7, de 22 de junho de 2009. Pequenas alterações e revisão de linguagem caracterizaram a portaria atualizada, que enfatiza a importância dos programas de mestrado profissional. O aprofundamento dos objetivos e benefícios acompanha essa nova prioridade para a formação de mestres profissionais.

A introdução da pós-graduação brasileira pelo Parecer n.º 977, em 1965, articulou o mestrado profissional como conceito ideal. Entretanto, o modelo acadêmico brasileiro passou a ser a escolha mais prevalente, servindo como primeira etapa para a formação acadêmica científica e importante para a carreira universitária (NETO, 2005). Essa decisão foi tomada após três revisões.

A universidade finalmente quebrou a crença de longa data de que os mestrados eram apenas para fins acadêmicos depois de muitas décadas. Graças à Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi criado um polo de formação onde as universidades e os setores produtivos podem dialogar. Esse movimento aprimorou o sistema nacional de pós-graduação e abriu caminho para pesquisas sobre o andamento e realizações do mestrado profissional.

O Brasil oferece uma infinidade de opções de pós-graduação. O sistema de ensino superior brasileiro permite uma gama diversificada de programas, incluindo mestrado e doutorado. O país orgulha-se de suas capacidades de pesquisa, com muitas universidades e instituições de pesquisa com instalações de pesquisa de última geração. Os alunos podem optar por estudar em diversas áreas, desde ciências sociais até engenharia, e podem beneficiar-se da rica história cultural e da população diversificada do Brasil. Além disso, várias oportunidades de bolsas de estudo estão disponíveis para estudantes internacionais que desejam fazer pós-graduação no Brasil.

Em duas categorias, os cursos de pós-graduação do Brasil são classificados como *stricto sensu* e *lato sensu*. Os cursos de mestrado e doutorado pertencem ao primeiro, e os cursos de especialização ao segundo. Esse sistema foi estabelecido no Brasil, em 2004.

A pós-graduação no Brasil

A formação de pesquisadores e docentes do ensino superior é a principal meta da pós-graduação *stricto sensu*, conforme afirmam PEZZI (2004) e CASTRO (2005). O Ministério da Educação do Brasil adotou esse objetivo ainda em 1965, com a publicação do Parecer Sicupira (n.º 977) – documento oficial que estabeleceu as normas para regular a pós-graduação no país (BRASIL, 1965).

De acordo com o Parecer n.º 977/1965, o programa de pós-graduação é classificado em dois níveis distintos, especificamente o mestrado e o doutorado. Embora esses níveis tenham uma relação hierárquica entre si, não é obrigatório que os indivíduos concluam o mestrado antes de prosseguir com o doutorado. O objetivo do doutorado é estabelecer uma ampla capacidade de pesquisa, que é demonstrada pela defesa de uma tese que agregue valor ao conhecimento de um determinado assunto. Para obter o grau de mestre, o candidato deve transmitir com sucesso suas habilidades em sistematização e especialização em uma determinada área por meio da defesa de uma dissertação. (BRASIL, 1965).

A implantação da pós-graduação inicial no Brasil foi influenciada principalmente pela América do Norte, conforme aponta Santos (2003). No entanto, essa influência foi limitada à estrutura do curso e não aplicada aos métodos de avaliação. Em vez disso, foram utilizados critérios de avaliação que se assemelhavam a modelos europeus (não anglo-saxões). Essa abordagem híbrida da educação carrega traços de ambas as origens, como a grande demanda por programas europeus (não anglo-saxões) e o limitado prestígio dos mestrados norte-americanos. Para o mestrado, a falta de requisitos unificados levou à sua baixa reputação. O autor aponta que algumas instituições pedem uma dissertação, enquanto outras exigem apenas um livro de memórias ou ensaio. Além disso, algumas escolas limitam suas avaliações aos exames associados às disciplinas do curso. Embora a exigência de tese permaneça constante para um doutorado, expectativas variadas resultaram em uma posição menos estimada para seu precursor.

A influência das faculdades norte-americanas no sistema de pós-graduação do Brasil é apoiada por Marchelli (2005) e corroborada por Santos (2003). A estrutura organizacional é semelhante, em que a universidade possui dois níveis hierárquicos que se sobrepõem. A graduação e a pós-graduação no Brasil correspondem à graduação e à pós-graduação nos Estados Unidos.

Segundo Fischer (2003), a existência de MPs recebeu respaldo formal por meio da legislação, quando o Parecer n.º 977/1965 deixou claro que o mestrado poderia ser de caráter tanto investigativo quanto profissional (BRASIL, 1965).

Distinções entre o mestrado profissional e o acadêmico

No Brasil, os programas de mestrado acadêmico são altamente prevalentes. No entanto, Piquet, Leal e Terra (2005) sugerem que esse vínculo excessivo entre os mestrados acadêmicos, o entendimento e a academia é o culpado pelos problemas de percepção dos mestrados profissionais. Segundo esses estudiosos, uma revisão abrangente do sistema de pós-graduação era necessária para atender à preocupação geral dos programas de mestrado. Isso aliviaria a situação de introduções problemáticas de elementos profissionais.

Segundo Menandro (2010), o início das conversas em torno dos mestrados – sejam acadêmicos, sejam profissionais – foi desencadeado por diversos fatores. Uma delas era a possível confusão provocada pelo termo profissionalizar, que dava um ar de amadorismo e não fazia jus ao rigor acadêmico esperado. Outra questão foi o anúncio inicial de que MPs não contariam como pré-requisito para o doutorado, causando polêmica em relação à sua condição de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, havia uma falta de clareza em como MPs diferiam de cursos de especialização, o que era ainda mais complicado por um sentimento de traição de alguns membros da comunidade educacional, que tentavam acessar cursos de mestrado acadêmico. Devido a regulamentos vagos, também houve confusão sobre os requisitos do projeto final ou da tese. Por fim, o conceito de autofinanciamento na Portaria n.º 47/1995 reacendeu os debates sobre a acessibilidade do ensino público. Havia uma preocupação geral de que os deputados necessitavam do rigor acadêmico encontrado em outros programas internacionais de mestrado e doutorado.

Bertero (2006) apresenta uma forma não convencional de discutir MPs, ao considerar a graduação, o mestrado (acadêmico) e o doutorado como bens públicos. Essa classificação é justificada pela intenção de melhorar os níveis de educação da sociedade como um todo. Bertero observa o efeito multiplicador dos mestrados e doutorados acadêmicos pela probabilidade de seus titulares se tornarem pesquisadores e professores. Em oposição a isso, os programas de educação executiva, como MPs, são de natureza privada, porque geram benefícios instantâneos em grande parte para graduados e empresas.

A ideia de que PMs não são cursos não acadêmicos é sugerida por Fischer (2005), que observa que a maioria dos PMs está, na verdade, enraizada na academia. Para Fischer, a viscosidade estrutural da pós-graduação brasileira, a valorização inflada dos mestrados acadêmicos e o esforço das áreas para serem reconhecidas como criadoras de conhecimento científico têm levado à recusa do formato único sugerido pelos MPs.

Os MPs da pós-graduação *stricto sensu* são subordinados aos mestres acadêmicos, conforme ressalta Castro (2005), o que os despoja de sua individualidade. As cobranças da Capes devem ser paralelas aos padrões dos MPs, mesmo que isso signifique não corresponder às normas acadêmicas do curso.

A distinção, como afirma Ribeiro (2005), entre mestrado profissional e acadêmico está em seus objetivos. O último envolve o desenvolvimento de um pesquisador e o primeiro visa cultivar profissionais com capacidade de fonte, diferenciar, identificar e aplicar a pesquisa em sua prática. Embora a imersão em pesquisa continue sendo indispensável mesmo na formação profissional, a maioria dos professores deve ser formada com foco contínuo na produção científica.

Um profissional formado, com conhecimento em reconhecer e utilizar pesquisas de qualidade, é fruto de um mestrado profissional. Esse indivíduo foge da classificação tradicional de cientista ou pesquisador, pois possui habilidades práticas derivadas de fundamentos acadêmicos (SCARANO; OLIVEIRA, 2005).

No âmbito dos programas de mestrado acadêmico, as pesquisas e projetos podem não ter um impacto imediato no ambiente profissional, pois a seleção dos temas é, em grande parte, baseada em sua relevância para a própria pesquisa. Por outro lado, em PMs, o conhecimento e a experiência são desenvolvidos especificamente para resolver desafios do mundo real com implicações para a prática profissional. Essa perspectiva utilitária sobre a aquisição de conhecimento (VIRMOND, 2002) ressalta a natureza prática dos GPs.

Ruas (2003) diferencia os mestrados profissionais dos programas acadêmicos. O primeiro aborda problemas organizacionais, enquanto o último começa com o assunto em questão e o discute. Os programas acadêmicos enfatizam a análise do problema abrangente com implicações históricas, econômicas, sociais e políticas. Como não há foco na implementação pragmática, eles não se preocupam em encontrar soluções. Por outro

lado, MPs encorajam diversas abordagens de resolução de problemas e tomada de decisão em situações incertas, que comumente ocorrem na maioria das organizações.

Segundo Virmond (2002), os PMs servem como um regime de formação final para aqueles que buscam aprimorar seus conhecimentos científicos e profissionais, sem perseguir oportunidades de pesquisa associadas a programas de doutorado. Esses indivíduos qualificados podem utilizar seu aprendizado para atuar no âmbito profissional ou educacional, atuando como professores no ensino fundamental e médio e em cursos profissionalizantes.

Os alunos do MP possuem um perfil particular que os diferencia. São indivíduos que buscam elevar seu conjunto de habilidades enquanto realizam um curso de padrões excepcionais, tanto em termos de entrega quanto de conteúdo. Eles equilibram habilmente as demandas do trabalho e as aulas. Tipicamente, são profissionais bastante experientes, versados em participar de inúmeros workshops e seminários e consumir avidamente publicações em sua área de especialização (FISCHER, 2003).

Segundo Agopyan e Oliveira (2005), não há justificativa para considerar os mestrados acadêmicos mais exigentes que os mestres profissionais. Ambos os tipos de programas devem priorizar a pesquisa e inovação para aplicação prática, que é um dos principais objetivos dos MPs. A importância do compromisso do aluno, a exigência de crédito e a exploração dos tópicos também devem ser valorizadas igualmente. Além disso, no mestrado profissional, os temas de pesquisa devem estar alinhados com as necessidades corporativas e sociais, pois o curso atende profissionais de diversas formações, incluindo organizações privadas, públicas e sem fins lucrativos. Sem perder o rigor científico, o último projeto propõe a ideia de uma dissertação tradicional mais adaptável. A mudança afetaria o foco, e não o nível de rigor.

Segundo Fischer (2010), os cursos acadêmicos devem abster-se de fazer referência aos PMs, pois eles possuem características e estruturas únicas. No entanto, isso não significa que eles são inferiores em qualidade; ao contrário, podem servir como um elo crucial entre a graduação tecnológica e a pós-graduação. Ribeiro (2006) sustenta que os programas de mestrado profissional enfrentam alguns obstáculos mais desafiadores do que os encontrados nos programas acadêmicos.

Ao atender a um desejo oculto, os PMs também auxiliam na melhoria da concentração dos mestrados acadêmicos. Com foco na prática profissional, os PMs atendem às necessidades das pessoas no campo relevante. Os graus acadêmicos terminais qualificam os indivíduos para o ensino superior, enquanto os graus acadêmicos evolutivos servem como trampolim vital para a obtenção do doutoramento ou para a formação em investigação, embora exista a possibilidade de doutoramento direto (VIRMOND, 2002).

O desenvolvimento de atividades e pesquisas inter e multidisciplinares dentro dos MPs é uma solução ideal, conforme afirmam Feltes e Baltar (2005). Isso é enfatizado porque ter fluência profissional em diferentes áreas do conhecimento é cada vez mais importante. Com base nessa abordagem, a pesquisa formal pode ser incentivada como uma atividade reflexiva crucial e inovadora que visa resolver questões práticas dentro das organizações.

O trabalho de um deputado é bastante diversificado, pois abrange gestão, decisões políticas, despesas, benefícios sociais e transmissão de conhecimento para a sociedade. É essencial avaliar esses aspectos, mas isso não significa que eles devam ser julgados apenas por suas habilidades interdisciplinares. Conforme salienta Ribeiro (2005), as avaliações devem ser feitas na área de conhecimento, e não apenas nas rubricas multidisciplinares da Capes.

Ribeiro (2006) destaca que os mestrados acadêmicos e profissionais têm dois pontos vitais em comum: em primeiro lugar, sua qualidade é minuciosamente avaliada por meio de um rigoroso processo de peneiramento; em segundo lugar, eles facilitam uma transformação na educação do aluno que eleva seu calibre. Isso foi discutido em meio a debates em andamento em torno dos mestrados.

Pós-graduação profissional *stricto sensu* e educação

Fazendo história em 1995, alguns desdobramentos foram significativos para promover a institucionalização dos programas profissionalizantes. Uma dessas conquistas foi o reconhecimento, publicado em boletim da Capes, do aumento da demanda por profissionais de alto nível que não podem limitar sua atuação à academia (NEVES, 2005).

Outro documento que mudou o jogo foi Mestre no Brasil: a situação e uma nova perspectiva (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2005) em que se dava espaço para a criação de programas de mestrado com características diferentes daqueles arraigados no país, sistema de pós-graduação, diferenças aparentes na composição corpo docente-aluno, orientação curricular, financiamento e estrutura institucional.

Essa publicação também destacou a necessidade e conveniência de implementar programas de mestrado voltados para a preparação profissional, bem como a facilidade de inseri-los no estabelecimento de pós-graduação. O Programa de Flexibilização do Modelo Senso Rigoroso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado 1995 foi aprovado pela Capes no mesmo ano. Isso abriu caminho para a implementação de procedimentos adequados para a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado destinados à formação profissional. Desse programa surgiu a Portaria n.º 47/1995 (CAPES, 1995). No entanto, foi posteriormente revogado pela Portaria n.º 80/1998 (CAPES, 1998), que concedia o reconhecimento do mestrado profissional. Essas informações podem ser encontradas na REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO (2005).

A afirmação da formação profissional pós-graduada passou a ter maior peso, com diferentes graus de ênfase. Em 15 de setembro de 1999, ocorreu uma reunião do Conselho Técnico-Científico (CTC)/Capes, que resultou na aprovação de um documento que estabeleceu as premissas para a avaliação dos projetos de mestrado profissional. Esse documento passou por uma revisão em 2002 e foi intitulado Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional 2002, conforme relatado em REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, (2005).

Em 2001, o Infocapes lançou um documento que enfatizava a urgência de aprimorar os cursos de pós-graduação no Brasil. Eles argumentaram que duas áreas vitais de treinamento precisavam ser abordadas em conjunto para beneficiar o desenvolvimento do país-acadêmico e profissional. No entanto, eles enfrentaram alguns obstáculos, pois tanto o sistema de avaliação de propostas da Capes quanto a atitude da comunidade acadêmica em relação à formação profissional em cursos de pós-graduação *stricto sensu* apresentavam obstáculos. Apesar do incentivo e orientação, o sistema precisava de evolução positiva, com as áreas de Direito, Medicina e Educação, formando o grosso dos

resistentes. Estudos indicam que a própria Capes lutou para definir aspectos relacionados às diferenças entre políticas acadêmicas e de mestrado profissional, incluindo avaliações e modalidades de conclusão de curso. Pesquisadores como BARROS, VALENTIM e MELO (2005) e HOSTINS (2006) também se debruçaram sobre esses temas.

Importantes pesquisadores da educação refletiram sobre vários temas relacionados à avaliação dos programas de pós-graduação, não apenas à institucionalização dos mestrados profissionais. Vale a pena notar que suas indagações diziam respeito a outros assuntos também. Expressando as opiniões desses pesquisadores, há duas referências que sintetizam sua posição sobre o assunto:

Ao final deste exame, fica claro que a estrutura principal da avaliação da Capes não precisa ser alterada, no entanto uma abordagem mais amável e menos onerosa seria benéfica. Além disso, seria vantajoso adaptar-se a novos conceitos e refinar noções pouco claras relevantes para a academia. A avaliação da Capes pode ser revolucionada com pequenas alterações que a tornem mais aberta, flexível e participativa, mantendo o foco na pesquisa e na excelência. Essa transformação facial é um passo à frente na melhoria da qualidade geral da Capes. (Misture e combine os elementos conforme desejado).

Apesar de sua inegável importância, o processo avaliativo tem gerado polêmica na comunidade acadêmica e continua inquietando o cenário da pós-graduação brasileira. Mesmo aqueles que se opõem veementemente reconhecem o valor da avaliação, principalmente quando ela é conduzida por pares como a que a Capes implementa. (HORTA; MORAES, 2005).

Pós-graduação profissional em Educação: perspectivas em destaque

Várias portarias foram editadas e revogadas para instituir programas de mestrado profissional. Atualmente está em vigor a Portaria n.º 81/2016 com base em pesquisas realizadas pelo FORPRED, FORPROF e FOMPE. Esses documentos alimentaram discussões e recomendações para a institucionalização do MPE. (CAPES, 2016).

Ao longo do parágrafo seguinte, remova e reorganize o texto esporadicamente para transmitir as mesmas informações, acrescentando maior exclusividade à estrutura

geral. Nem sempre confie na ordem mais lógica das palavras e incorpore um vocabulário mais sutil quando relevante.

Os MPEs oferecem um ponto de vista inovador não apenas naquilo que endossam, mas no próprio processo de sua concepção, desenho e institucionalização. A criação de deputados é uma dinâmica social, um processo que estabelece algo novo. Frequentemente ocorre diante de circunstâncias antigas e envolve debates, tensões e retrocessos, mas também revisões, aprofundamento da compreensão e progresso. No ambiente das MPE brasileiras, disciplinas específicas estiveram presentes. Alguns foram vigorosos em introduzir uma perspectiva inovadora, como a atualização da ficha de avaliação e a reafirmação da dedicação à educação básica. Outros reiteraram princípios e realizações fundamentais, manifestados ao priorizarem o rigor da avaliação e manterem um corpo docente composto por especialistas e pesquisadores como alicerce do processo formativo.

O FOMPE está atualmente envolvido no processo de adaptação do Documento da Área e do Formulário de Avaliação do MPE¹⁰ para a primeira Avaliação Quadrienal 2013-2016. O MPE destaca a importância do rigor na ficha de avaliação, principalmente nos itens que dizem respeito à descrição e produção dos trabalhos acadêmicos e profissionais. A comissão de avaliação receberá apoio na realização de uma análise de qualidade dos cursos, com foco no rigor científico.

As propostas de itens da ficha de avaliação incluem a ampliação da área de atuação dos programas, a exigência de título mínimo de doutorado para docentes e a especificação de critérios de avaliação para trabalhos finais de mestrados. Outras propostas incluem equilibrar os pesos e porcentagens relacionados aos produtos para garantir a consistência e desenvolver melhor compreensão dos formatos nos regulamentos. É crucial esclarecer os impactos das propostas de trabalho e como eles se encaixam na comunidade acadêmica maior, incluindo sua integração e cooperação interinstitucional internacional. A ficha de avaliação do MPE também deve incluir uma seção sobre a inserção acadêmica do docente, para enfatizar a importância de sua participação em atividades e eventos científicos de âmbito nacional, regional e internacional. Essas medidas garantirão o sucesso contínuo do programa multidisciplinar de MPE.

Contendo relações entre educação superior e educação básica, setor público e privado e formação de trabalhadores, a pós-graduação em Educação parece consolidar processos para solidificar suas bases epistemológicas. Isso confere à educação uma dimensão instrumental além da mera adaptação a novos contextos, pois os sujeitos beneficiam-se das mudanças no mundo acadêmico e produtivo. As preocupações pedagógicas permeiam todos os processos de formação, independentemente da atividade profissional em causa. Os processos formativos do MPE abrem amplas possibilidades de construção e aprofundamento tanto no âmbito não acadêmico quanto no acadêmico.

Emergindo das mudanças verificadas no cenário da pós-graduação, nota-se uma nova configuração de ofertas, legalidades, áreas de conhecimento e dependência administrativa. A distribuição das competências acadêmicas e a interseção com os sistemas de ensino também vieram à tona, a par da inserção dos diplomados, da abrangência territorial e da concentração e escassez de determinadas zonas. Informações e técnicas adicionais aprimoraram ainda mais esse conjunto temático. (SANTOS; SILVEIRA, 2000, 2001)

Há indícios de que pode ocorrer um agravamento do fosso entre as regiões, resultando no agravamento dos desequilíbrios regionais e das desigualdades sociais. Todavia, também pode haver potencial para perspectivas estruturadas que auxiliem na expansão dos programas de pós-graduação. Atualmente estão disponíveis 246 cursos no universo da Educação de 172 programas de pós-graduação, entre os quais 128 mestrados acadêmicos e 74 doutorados, conforme avaliação mais recente da Plataforma Sucupira em 2016. Essa distribuição reflete a atual situação de desequilíbrios regionais e desigualdades sociais no país, onde se situam questões pertinentes, como a equidade, a qualidade da oferta, a garantia de acesso e a permanência exitosa de todos quantos buscam a formação. Lidar com essas questões e expandir programas significa implementar doutorados profissionais, preparar novos mestres e gerar maior inserção nos sistemas de ensino e outros ambientes profissionais.

Um dos temas inovadores observados nessa empreitada é o foco na educação profissional e sua convergência com a educação básica. Isso representa uma mudança significativa, como atesta seu alinhamento com o PNPG 2011-2020, que identifica a

educação básica como uma questão estratégica. Além disso, é dada atenção à relação entre os níveis educacionais, indicando uma abordagem ponderada e estratégica da pós-graduação.

Ao longo da virada do século XX e início do século XXI, várias mudanças ocorreram no mundo com grandes impactos na educação, incluindo alterações na cultura escolar, nos sistemas educacionais, nas teorias pedagógicas, nos movimentos sociais, nas diretrizes governamentais, nas políticas públicas e nas representações sociais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) chamaram a atenção para o alcance global dessas transformações, citando os trabalhos de Philip H. Coombs (1976), o Relatório Edgard Faure (1972) e Jacques Delors (1996). Além disso, numerosos países, independentemente de serem industrializados ou não, reconheceram a educação básica como um elemento crucial para alcançar o desenvolvimento humano, social e econômico.

Características e definições da modalidade Mestrado Profissional

Alargar as experiências práticas e aprofundar a formação científica e profissional é o principal objetivo de um grau acadêmico de pós-graduação. Esse grau visa dotar os graduados de cursos de graduação com a experiência para aplicar as descobertas científicas na resolução de problemas encontrados em seu ambiente profissional. O grau também permite que eles apliquem tecnologias e conhecimentos adquiridos da pesquisa científica.

A organização da estrutura do curso e suas oportunidades de treinamento prático devem estar alinhadas com as demandas da sociedade e as tendências emergentes. A colaboração entre instituições e organizações privadas ou governamentais relevantes deve concentrar-se em preocupações compartilhadas para criar uma estrutura construtiva. Além disso, os profissionais devem ter acesso a programas de intercâmbio que promovam suas habilidades. Para atingir esses objetivos, a instituição deve desenvolver e implementar um plano sólido que promova parcerias e relações de troca (Oller et al., 2005).

Reconhecidas pelo MEC, as instituições de ensino superior que atendem a requisitos específicos para cada área, incluindo universidades, centros universitários, instituições de

pesquisa e aquelas dedicadas ao desenvolvimento tecnológico, podem oferecer programas de GP.

Para distinguir entre o mestrado acadêmico (MA) e o mestrado profissional (MP), é preciso considerar o resultado desejado. Enquanto o MA está focado no desenvolvimento de um pesquisador por um período prolongado, o MP visa equipar os indivíduos com as habilidades para localizar, reconhecer, identificar e utilizar a pesquisa, para aumentar o valor em atividades pessoais ou sociais fora da academia. Embora ambos os programas incorporem imersão em pesquisa, a ênfase do MP na aplicação prática indica que ele atrai um tipo de candidato diferente do MA acadêmico (Ribeiro, 2005).

Ação transformacional eficaz é uma necessidade crescente para os setores emergentes da sociedade. Os mestrados profissionais buscam enfrentar o desafio de diminuir a distância entre a academia e esses setores. A pressão pelo desenvolvimento regional e a competição entre os mercados é impulsionada pelos avanços científicos, complicando ainda mais essa situação (Feltes & Baltar, 2005). Como tal, é importante colmatar tal divisão, a fim de satisfazer as necessidades da sociedade.

A modalidade Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação

Este estudo incide sobre o mestrado profissional, modalidade de ensino pós-graduado dedicada à preparação de profissionais aptos para carreiras avançadas. O objetivo é elevar a qualidade da produção técnico-científica, promover a inovação e o progresso por meio da resolução de questões distintas, possibilitando o aprimoramento de setores específicos em nível regional, nacional ou local mediante a investigação aplicada e ações e processos transformados.

No estudo de Fischer (2003), eles distinguem as dimensões acadêmica e profissional da seguinte maneira: A esfera acadêmica forma pesquisadores e oferece principalmente doutorados. Alternativamente, a esfera profissional visa instruir indivíduos em funções fora da academia e oferece cursos que focam a implementação de técnicas e conhecimentos científicos modernos em campos profissionais específicos. Nessa situação, o mestrado serve como um curso final dentro do campo, enquanto desempenha um papel preliminar na primeira esfera.

A forma pela qual os coordenadores do PPG definem suas estratégias envolve duas observações, conforme Nepomuceno & Gomes (2012). Eles comparam programas ou políticas educacionais com avaliações de áreas específicas do Sistema de Avaliação de Cursos da Capes, além de levarem em conta a visão tanto do público interno (alunos, professores e funcionários) quanto do público externo (aqueles que demandam o trabalho da instituição ou dele se beneficiam). Uma questão interessante que se considera nesse contexto é a avaliação dos cursos na modalidade profissional, que confere a seus egressos os mesmos direitos dos mestres acadêmicos. Isso ocorre apesar das diferenças marcantes na conformação do curso e nos objetivos de treinamento dos graduados.

CONCLUSÃO

A pós-graduação profissional *stricto sensu* no Brasil tem identificado indícios de avanço e consolidação no setor da educação graças à institucionalização dos MPEs. Entretanto, maior desenvolvimento e monitoramento de políticas são vitais para manter essa trajetória positiva. Esta jornada abre possibilidades empolgantes para novas perspectivas e elementos na pós-graduação brasileira. As conclusões desta análise oferecem sinais sugestivos de esperança para o futuro.

O processo de desenvolvimento tem-se mostrado lento e desordenado em alguns momentos, mas também vive momentos de intensa produção de referências jurídicas e acadêmicas. A riqueza de informações disponíveis tanto no sistema de pós-graduação quanto na academia cria amplas oportunidades para aprofundar o conhecimento, melhorar a precisão e tomar decisões políticas sólidas no campo da educação. Contudo, é importante notar que o caminho para a formação pós-graduada profissional ainda é incompleto, pois não há doutorados profissionais em nenhuma área do conhecimento.

No âmbito da pós-graduação profissionalizante no Brasil, identificam-se alguns desdobramentos dignos de nota. Em primeiro lugar, a constituição dos MEP significa o reforço da sua fundamentação epistemológica, ao promover a colaboração entre o ensino superior e o ensino básico, a comunidade acadêmica e o setor produtivo, as indústrias públicas e privadas, bem como a educação e formação de vários grupos sociais. Em segundo lugar, assiste-se a mudanças no panorama da educação pós-graduada, particularmente no campo da educação, uma vez que os MEPs introduziram um novo

quadro com imenso potencial para elevar os sistemas educativos e outros contextos profissionais. Finalmente, o tratamento de questões educacionais que surgem naturalmente em ambientes profissionais foi adotado como uma faceta crucial dos processos de treinamento, pesquisa e desenvolvimento de produtos voltados para a utilização, criação e experimentação de diferentes materiais, processos, metodologias, projetos e aplicações.

No campo da pós-graduação, os MEPs priorizam a formação e a pesquisa de métodos para lidar com questões relacionadas ao ambiente profissional. Seu objetivo é gerar produtos que ofereçam soluções ou recomendações e/ou intervenções para os problemas em questão. As MPEs enfatizam a utilização, experimentação e geração de conceitos, como materiais, projetos, metodologias, técnicas, aplicações e afins, tornando-se um espaço crucial para avaliação, desenvolvimento e inovação no setor de educação. Além disso, tais processos estendem-se a diversas áreas profissionais, ampliando o conjunto de novidades introduzidas na pós-graduação.

Uma enxurrada de propostas tem surgido para a docência, sendo a maioria voltada para cursos de cunho profissionalizante. Com a criação da Portaria CAPES/MEC n.º 17/2009, que regulamenta as MPs, houve um aumento de propostas nessa categoria, indicando a importância desse marco regulatório.

REFERÊNCIAS

AGOPYAN, V.; LOBO, R. **O futuro do mestrado profissional**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 293-302, dez. 2007.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. **O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/>. Acesso em: mar. 2023.

BARROS, E. C. et al. **O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo1_n4.pd. Acesso em: mar. 2023.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BUARQUE, C. **A universidade numa encruzilhada**. UNESCO e MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Câmara de Educação Superior (SESU)**. Parecer, n.º 977, de 03 de dezembro de 1965. Do pronunciamento da CESU/CFE em resposta à solicitação do Ministro de Educação para definição da natureza dos cursos de pós-graduação e regulamentação do disposto na letra b do art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1995. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. **Parecer n.º 977 CES, de 03 de dezembro de 1965**. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <http://www.fnmp.org.br/documentos/parecer-977-ces-newton-sucupira/>. Acesso em: mar. 2023.

CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES. Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995**. Disponível em: <http://ojs.rbpbg.capes/>. Acesso em: mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES. Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.capes.gov/>. Acesso em: mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES. Plataforma Sucupira. Dados Quantitativos de Programas Recomendados e Reconhecidos**. Área de Avaliação. Área de Conhecimento. Educação. 2010. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES. Portaria n.º 81, de 03 de junho de 2016**. Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPGs) stricto-sensu. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/06062016-PORTARIA-N-8-De-3-DE-JUNHO-DE-2016.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 1996.

FARIA FILHO, L. M. O novo PNPG e a educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 289-295, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: mar. 2023.

Fischer, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, 43, (2), 119-123. (2003).

FICHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n. 4, p. 24-29, Jul 2005. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Debat es_Artigo3_n4.pdf. Acesso em: mar. 2023.

Fletes, H. P. M. & Baltar, M. A. R. Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2 (4), 72-78. (2005, julho).

FELTES, H. P. M.; BALTAR, M. A. R. Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 72-78, jul. 2005.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./maio/jun. 2003.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FISCHER, T. Sobre a maestria, profissionalização e artesanato intelectual. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 353-359, mar./abr. 2010a.

FISCHER, T. Reimaginar a pós-graduação: resgatando o elo perdido. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 372-376, mar./abr. 2010b.

FÓRUM DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. (FORPRED). **Documento 2**. Documento da Comissão do FORPRED para subsidiar a discussão sobre Mestrado Profissional para a Área de Educação da CAPES. Brasília, mar. 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/seminario-fe/2013/>. Acesso em: mar. 2023.

INFOCAPES. Capes – a necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do sistema de avaliação às características desse segmento. **Boletim Informativo da CAPES**, Brasília: CAPES, v. 10, n. 1, p. 1-189, jan./mar. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). Dados do Ideb 2015 já estão disponíveis para consulta. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta. Acesso em: mar. 2023.

MARCHELLI, P. S. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, p. 7-29, mar. 2005.

MENANDRO, P. R. M. Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, mar./abr. 2010.

MOURA E CASTRO, C. **A hora do mestrado profissional**. Revista Brasileira de Pós-graduação, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Debate_Artigo2_n4.pdf. Acesso em: mar. 2023.

Nepomuceno, L. D. O. & Costa, H. G. Mapeamento de percepções na avaliação dos impactos do mestrado profissional no perfil do seu egresso. **Produção**, 22, (4), 865-873. (2012, janeiro).

NETO, S J L et al. **Mestrado no Brasília situação e uma nova perspectiva**. Revista Brasileira de Pós-graduação, v. 2, n. 4, p. 139-144, jul. 2005. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo2_n4.pdf. Acesso em: mar. 2023.

Oller, C.; Sotero, A.; Moreira, M. A.; Fischer, T.; Nicola, J. H. Parâmetros para avaliação de mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2, (4), 151-155. (2005, julho).

PEZZI, S. **O processo de avaliação dos graus de mestre e doutor: uma abordagem considerando a percepção de orientadores e examinadores**. 2004. 242 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PIQUET, R.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 30-37, jul. 2005.

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. **(PNPG 2011-2020)**. Brasília: CAPES, 2010. 2. v. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros--PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (PNE). **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: mar. 2023.

RIBEIRO, R J. O mestrado profissional na política atual da Capes. Revista Brasileira de Pós-graduação, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Debate_Artigo1_n4.pdf. Acesso em: mar. 2023.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 08-15, jul. 2005.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva**. Brasília: RBPG, v. 2, n. 4, p. 139-144, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/85/81>. Acesso em: mar. 2023.

REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional 2002**. Brasília: RBPG, v. 2, n. 4, p. 156-161, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/90/86>. Acesso em: mar. 2023.

REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Censo Estrito em Nível de Mestrado 1995**. Brasília: RBPG, v. 2, n. 4, p. 145-146, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/>. Acesso em: mar. 2023.

Ribeiro, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2, (4), 8-15. (2005, julho).

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília, 2000.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SCARANO, F. R.; OLIVEIRA, P. E. A. M. Sobre a importância da criação de mestrados profissionais na área de ecologia e meio ambiente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 90-96, jul. 2005.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. **O que mudar na avaliação da Capes?** Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes/>. Acesso em: mar. 2023.

VIRMOND, M. Mestrado profissional – uma síntese. **Salus ita**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.

Artigo revisado por Francisco Carlos Peixoto, Pós-graduado em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Recebido em: 31/03/2023

