



MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E SEU PAPEL EMERGENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Cristiano Lanza Savegnago ¹
Silvane Brand Fabrizio ²
Marilene Gabriel Dalla Corte ³

RESUMO

Esta produção insere-se nos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Gestar/CNPq/UFSM e discute o Mestrado Profissional na área de Educação (MPE) enquanto proposta de formação continuada para profissionais da educação em serviço. Para tanto, o objetivo é analisar a trajetória histórica do MPE, suas características e significar seu papel emergente no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Metodologicamente, configura-se como uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. As técnicas para a construção de dados compreendem a pesquisa documental, tendo em vista que foram analisados marcos regulatórios da política educacional, mas, também, revisão de literatura a partir de textos publicados em livros e periódicos científicos por pesquisadores que debatem questões acerca dos MPE. Os resultados sinalizam que, mesmo tendo uma trajetória histórica relativamente recente de pouco mais de uma década, o MPE obteve um crescimento significativo alcançando um total de 51 cursos. Além disso, atualmente, estão em atividade três doutorados profissionais na área de educação. Quanto às características, o MPE focaliza processos formativos e investigativos que abrangem as problemáticas relativas às demandas do contexto de atuação profissional dos pós-graduandos, por meio da pesquisa aplicada/implicada associada ao desenvolvimento de produtos educacionais destinados a qualificar o contexto profissional. Por essas, entre outras razões, o MPE constitui-se contexto emergente no bojo das políticas de formação continuada no Brasil assumindo um papel relevante na formação de profissionais em serviço. Sua relevância reside no fato de que essa modalidade propicia um espaço na academia para que docentes e demais profissionais da educação possam pesquisar e ressignificar suas práticas de maneira colaborativa e fundamentada à luz de referenciais teórico-metodológicos. Dessa forma, a construção do conhecimento mediante a pesquisa aplicada/implicada e a elaboração de produtos e projetos educacionais, com foco no cotidiano profissional, congregam potencialidades de transformação dos contextos socioeducativos.

Palavras-chave: Políticas públicas, Formação continuada, Mestrado profissional, Pós-graduação.

1Doutorando do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS, cristianolanza@hotmail.com;

2Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS, silvane.brand@ufsm.br;

3Professora orientadora: Doutora em Educação e docente na Universidade Federal de Santa Maria - RS, marilenedallacorte@gmail.com.



INTRODUÇÃO

Os debates acerca da educação e notadamente sobre a formação dos profissionais que atuam nesse âmbito conquistaram espaços importantes nas últimas décadas na sociedade brasileira. Em especial, a partir da década de 90 do século XX, os organismos internacionais, entre outros atores, iniciaram um processo cuja finalidade era propor reformulações educacionais em nível mundial com vistas ao alcance de uma educação de qualidade para todos. Com o lema Educação para Todos (EPT), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros organismos, envidaram esforços por meio da organização e patrocínio de conferências mundiais e documentos orientadores sobre políticas educacionais ao redor do mundo (AKKARI, 2017).

Dessas conferências mundiais resultaram compromissos de diversos países participantes, assim como orientações e recomendações advindas dos organismos multilaterais também passaram a adentrar os Estados nacionais, materializando-se em políticas públicas voltadas à área educacional. De acordo com Ball (2001), mesmo não havendo uma transposição integral da agenda educacional, as decisões políticas dos Estados vêm sendo tomadas, em grande medida, de acordo com a lógica global, levando a uma convergência das políticas educativas.

No contexto nacional, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB), as políticas educacionais produzidas em consonância com as orientações dos organismos internacionais passaram a desafiar e alterar a lógica das políticas e gestão educacional no Brasil e, por conseguinte, o formato dos processos de formação e o perfil desses profissionais (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018). Conforme essas autoras, isso é visível na medida em que houve diversos encaminhamentos do governo brasileiro, que propiciaram novos espaços formativos abrangendo diversos públicos, a exemplo dos docentes em serviço, futuros docentes, conselheiros de educação, dirigentes municipais, conselheiros escolares, os quais puderam participar e assumir protagonismo no processo da reforma educacional (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

Gatti (2008), por sua vez, destaca que especificamente com relação à formação continuada, as regulamentações advindas da LDB/1996 respaldaram e redistribuíram as responsabilidades quanto a essa formação, propiciando que a formação continuada pudesse ser realizada “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior,



incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de **pós-graduação**” (BRASIL, 1996, p. 27, grifo nosso). No entanto, para fins deste artigo, será focalizada a modalidade profissional de pós-graduação *stricto sensu*, tendo como objeto de discussão o Mestrado Profissional na área de Educação (MPE).

O objetivo consiste em analisar a trajetória histórica do MPE, suas características e significar seu papel emergente no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Para tanto, inicialmente elencam-se os principais marcos legais relativos ao surgimento e à organização da pós-graduação, visto que a modalidade profissional está inserida nesse contexto. Em seguida, o foco recai sobre o MPE com o intuito de analisar sua trajetória, principais características e o seu papel enquanto possibilidade emergente de formação continuada para os profissionais da educação em serviço.

Metodologicamente, configura-se como uma pesquisa exploratória (GIL, 2002) de abordagem qualitativa (FLICK, 2009). As técnicas para a construção de dados compreendem a pesquisa documental (ANDRÉ, 2013), tendo em vista que serão analisados marcos regulatórios, mas também configura-se como bibliográfica (GIL, 2002), uma vez que se ancora em reflexões e discussões publicadas em periódicos científicos por pesquisadores que debatem questões relacionadas aos programas profissionais vinculadas à área de educação.

SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A pós-graduação brasileira registra no seu histórico um longo percurso de luta no qual participaram o Estado e organizações da comunidade científica e do corpo docente das instituições de ensino e pesquisa com vistas à superação do modelo de ensino superior no país caracterizado por escolas superiores isoladas voltadas à formação de profissionais liberais e dissociadas da pesquisa (MARTINS, 2003). Assim, os primeiros movimentos constitutivos da pós-graduação no Brasil datam do início da década de 1930, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851 de 1931), o qual designou que o sistema universitário deveria ser preferencial ao conjunto de escolas superiores isoladas, além de ter sido a primeira tentativa de implantação da pós-graduação nos moldes europeus (CAMARGO, 2017). Foi nesse contexto que nasceu a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e, também, a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, sendo a UDF uma das primeiras universidades institucionalizadas a congregar cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes (FÁVERO, 2008).



A partir de então, houve um crescimento da pesquisa científica, especialmente com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), criada em 1948 (MARTINS, 2003). Posteriormente, emergem as Associações Nacionais de Pós-Graduação em diferentes áreas, sendo as pioneiras a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); Administração (ANPAD); Economia (ANPEC); e a de Política e Sociologia (ANPOCS) (CAMARGO, 2017).

Contudo, o divisor de águas no processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país aconteceu com a criação, em 1951, de duas instituições: o Conselho Nacional de Pesquisas, atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (MARTINS, 2003). Entre outras medidas, a CAPES e o CNPq, na década de 50, iniciaram um processo de envio de estudantes e docentes para o exterior que, após o retorno, passaram a assumir a liderança intelectual nas universidades, propiciando a implantação dos primeiros programas de mestrado e doutorado no país (CAMARGO, 2017). Dessa maneira, essas duas Agências, além de representarem um marco na valorização do ensino superior, foram responsáveis pela implementação de políticas de pesquisa e da pós-graduação no país.

A partir dos anos 1960 em diante, com a ampliação do número de curso de pós-graduação, surge a necessidade de sistematização e regulamentação da pós-graduação no Brasil, o que veio a ocorrer por meio do Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, o chamado Parecer Sucupira em homenagem ao seu relator Newton Sucupira (MARTINS, 2003). Esse documento foi um marco conceitual e regulamentador da pós-graduação brasileira, pois dividiu a pós-graduação em: *stricto sensu*, que correspondente aos cursos de mestrado e doutorado, e *lato sensu*, correspondente aos cursos de especialização e aperfeiçoamento (BRASIL, 1965).

Outro elemento relevante no contexto da expansão da pós-graduação foram as políticas de Estado, as quais têm como marco impulsionador os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) que cumprem um papel importante na elaboração de diagnósticos, diretrizes e estratégias para a pós-graduação (CAMARGO, 2017).

Conforme evidenciado no V PNPG, tais Planos foram protagonistas de importantes etapas na história da pós-graduação brasileira, as quais foram sumarizadas no último PNPG da seguinte maneira:

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 e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p. 16).

Entretanto, apesar dessa expansão e desenvolvimento, ao analisar o histórico da Pós-Graduação, Mauler (2019, p. 79) chama atenção para o fato de que “[...] a CAPES convivia até recentemente, com uma incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – o educador Anísio Teixeira – a pouca atenção à educação básica”. Conforme aponta a autora, essa lacuna começou a ser preenchida mediante a alteração da estrutura dessa agência, por meio da Lei nº 11.502, de julho de 2007, que determinou no artigo 2º que a CAPES “[...] subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007, p. 1). Tem-se, a partir desse momento, caminho aberto para a implementação de programas destinados a aprimorar a qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras, possibilitando emergir mais tarde a modalidade profissional, a exemplo do MPE que representa o objeto desta discussão.

O MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO: TRAJETÓRIA, CARACTERÍSTICAS E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE

A pós-graduação *stricto sensu*, desde 1965, por meio do Parecer nº 977, já sinalizava a necessidade de criação de cursos voltados à formação profissional para o mundo do trabalho, bem como a formação de pesquisadores para a academia (BRASIL, 1965). Todavia, as discussões sobre a necessidade de criação de cursos de mestrado em uma modalidade diferenciada, denominada Mestrados Profissionais, somente foram retomadas nos anos 1990, por meio da CAPES (HETKOWSKI; DANTAS, 2016).

Nessa conjuntura, é editada a Portaria nº 47/1995, a qual formalizada na CAPES os procedimentos destinados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, ficando estabelecida a necessidade da articulação do ensino com as aplicações de pesquisas, projetos em parceria com o setor produtivo, oferta de atividades de extensão, entre outros requisitos (BRASIL, 1995). Na sequência, a Portaria



nº 80/1998 trouxe orientações mais detalhadas quanto aos requisitos e condições de enquadramento das propostas de Mestrado Profissional. No decorrer do tempo, outras regulamentações foram sendo publicadas relativas a essa modalidade, a exemplo da Portaria nº 60/2019, que regulamenta o mestrado e, também, o doutorado profissional, elencando como objetivos para a modalidade profissional os seguintes:

[...] I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia; II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local; III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas; IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados; V - formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação. (BRASIL, 2019, p. 26).

Vale destacar que a expansão dessa modalidade ocorreu de modos diferentes nas diversas áreas do conhecimento, sendo que os primeiros mestrados na área de Educação (MPE) foram criados em 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora e em 2010, na Universidade do Estado da Bahia (HETKOWSKI; DANTAS, 2016). Em 2018 foi recomendado pela CAPES o primeiro Doutorado Profissional na área de Educação na Universidade Federal de Rondônia, sendo que atualmente existem 3 (três) programas. Com a finalidade de oferecer um panorama dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação por modalidade apresentam-se os dados da avaliação quadrienal 2017-2020, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação por modalidade

Nome	Área de Avaliação	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
		Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	188	43	1	48	0	93	3	288	139	95	51	3
	Totais	188	43	1	48	0	93	3	288	139	95	51	3

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Fonte: Plataforma Sucupira (2023).

É importante realçar que embora relativamente recente, ou seja, pouco mais de uma década de existência, o MPE obteve um crescimento significativo alcançando a marca de 51 cursos. Esses cursos vêm com o propósito de alcançar maior articulação com a sociedade e emergem como

[...] uma nova perspectiva, não apenas no que eles podem promover, mas no próprio processo que implicou concebê-los, dar-lhes forma, desenhar arranjos institucionais. Trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 26).

Conforme as referidas autoras, o MPE representa uma possibilidade formativa que demandará novos processos e [re] organização institucional, implicando em desafios aos envolvidos. Em vista disso, por implicar na necessidade de [re] articulações dos arranjos da pós-graduação, entre outras demandas, os MPE congregam elementos que podem caracterizá-lo como Contexto Emergente⁴.

Fialho e Hetkowski (2017, p. 19) pontuam que

[...] os mestrados profissionais, em face da natureza da formação e das especificidades dos trabalhos de conclusão, vêm se constituindo como um espaço importante de aplicação, de geração e de avaliação de metodologias que vão além da compreensão dos fenômenos, por incorporarem a perspectiva da aplicação, da intervenção ou do desenvolvimento.

Nesse viés, o MPE possibilita a articulação do processo formativo com o investigativo (pesquisa), assumindo, dessa forma, “[...] um compromisso com um impacto mais claro, mais

⁴São transformações que acontecem no contexto das Instituições de Educação Superior (IES) inter-relacionadas com demandas sociais, culturais, econômicas, entre outras, que implicam no surgimento de uma nova arquitetura para a Educação Superior e, por consequência, atuais demandas para a universidade que, influencia e se deixa influenciar pelas políticas públicas educacionais globais e locais (DALLA CORTE, 2017).



preciso, em relação à educação básica, respondendo à sua realidade e demandas, [...] principalmente da formação de professores, coordenadores e diretores de escola” (SOUZA, PLACCO, 2016, p. 24).

No que tange à pesquisa, essa deverá propiciar ferramentas para que o mestrando/mestre possa compreender e analisar criticamente sua prática profissional e encontrar caminhos para aprimorá-la (ANDRÉ, 2017). Podendo, por tal razão, ser denominada de pesquisa engajada (GATTI, 2014), pesquisa aplicada/interventiva (HETKOWSKI, 2016), pesquisa implicada (SALES, 2020).

Em termos conceituais, a pesquisa engajada tem foco na realidade empírica, que é o ponto de partida e de chegada, buscando evidenciar fatos específicos, mediante a compreensão de situações localizadas com o intuito de encontrar soluções e propor alternativas (GATTI, 2014 apud ANDRÉ, 2017). Por outro lado, a pesquisa dita acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada, sendo o problema construído com base na teoria ou em referenciais teóricos com o propósito de validar teorias, criar um novo ramo explicativo, evidenciar lacunas na teoria, propor outra perspectiva explicativa, etc. (GATTI, 2014 apud ANDRÉ, 2017).

Dessa maneira, André (2017) assinala que a distinção entre pesquisa engajada e pesquisa acadêmica está no seu objeto de estudo, ou seja, a primeira tem como referência a prática profissional e a segunda o avanço do conhecimento. Quanto à pesquisa aplicada, Hetkowski (2016) argumenta na mesma direção, esclarecendo que o princípio da aplicabilidade no MPE está centrado em investigações com foco nos processos educativos, formativos, criativos com intuito de provocar impactos pedagógicos, na gestão, na efetivação de projetos, processos, produtos, cursos, entre outros relacionados ao contexto de atuação profissional.

Essa maneira de pesquisar “[...] marca as experiências em Programas Profissionais em Educação (PPE), tendo seus sujeitos como protagonistas de uma ação na qual se investiga a própria prática, o que contribui para o deslocamento para uma pesquisa implicada” (SALES, 2020, p. 10-11).

Desse modo, ficou elucidado que a pesquisa produzida no âmbito dos MPE tem algumas especificidades que convergem no sentido da importância de pesquisador e pesquisados estarem implicados/engajados no processo de construção da pesquisa. Entretanto, para além das especificidades relativas à pesquisa, existe outro elemento que é intrínseco à modalidade profissional: o produto educacional.



Conforme explicitado, o MPE tem um público-alvo compreendido por professores, gestores e demais profissionais da educação, razão pela qual o processo formativo e investigativo é voltado para problemáticas relativas ao ambiente profissional desse público e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Diante do exposto, fica evidente que o MPE tem um papel de grande relevância enquanto alternativa de formação contínua para os profissionais da educação, uma vez que essa modalidade emerge como espaço na academia que possibilita aos pós-graduandos, de forma colaborativa, pesquisar a própria prática à luz de referenciais teórico-metodológicos. Em outras palavras, seu papel consistem em

[...] introduzir a pesquisa no campo da prática, produzir conhecimento profissional dentro da profissão e formar profissionais capazes de agir de maneira transformadora em seus contextos de atuação, desenvolvendo práticas favoráveis à educação das crianças e jovens das escolas brasileiras (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 101).

Dessa forma, a inserção social do MPE mediante a pesquisa aplicada/implicada e a elaboração de produtos e projetos educacionais, com foco no cotidiano profissional, congregam potencialidades de transformação dos contextos socioeducacionais nos quais atuam docentes e demais profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica do Mestrado Profissional vinculado à área de educação, suas características e seu papel emergente no contexto da formação continuada foram os objetivos desta produção. No que se refere à trajetória, ficou demonstrado que mesmo sendo relativamente recente, ou seja, pouco mais de uma década, o MPE obteve um crescimento significativo alcançando a marca de 51 cursos. Além disso, atualmente estão em atividade três doutorados profissionais na área de educação, demonstrando que essa proposta formativa com vertente profissional está em expansão. Quanto às características, o MPE focaliza processos formativos e investigativos que abrangem problemáticas do contexto profissional dos pós-graduandos. Também caracterizam esses cursos a pesquisa aplicada/implicada associada ao desenvolvimento de produtos educacionais destinados a solucionar ou propor intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas.

Nesse contexto, o MPE assume um papel relevante no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada, considerando que se propõe a oportunizar aos docentes e demais profissionais da educação um espaço acadêmico de pesquisa da própria



prática por meio de métodos científicos. Esse processo formativo alicerçado na ciência e na construção do conhecimento, mediante a pesquisa aplicada/implicada, focalizando o cotidiano profissional, congrega potencialidades de transformação das próprias práticas e, conseqüentemente, dos contextos de atuação profissional.

Todavia, é importante que a academia continue propondo discussões e reflexões acerca dos programas profissionais na área de educação, visto que o doutorado profissional está iniciando sua caminhada e, da mesma forma que o mestrado, os debates poderão fortalecê-lo para que também se torne uma alternativa formativa exitosa para os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492016000300085&script=sci_abstract. Acesso em: 25 abr. 2023.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8495/17775>. Acesso em: 09 abr. 2023.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior (CESu). **Parecer CNE/CESu nº 977**, de 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf/view>. Acesso em: 03 abr. 2023.



BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995. Dispõe sobre procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>. Acesso em: 02 abr.2023.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Área de avaliação: educação. 2023 <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CAMARGO, Daniele Marcelo. **A pós-graduação no Brasil e na UFSCar**: diagnósticos, desafios e propostas de ação. 2017. 189 p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8968>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 357-367, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84854915010.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964716006/351964716006.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.



FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista brasileira de história da educação**, Maringá, v. 8, n. 2 [17], p. 161-180, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38582>. Acesso em: 05 abr. 2023.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 19-34, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299>. Acesso em: 03 abr. 2023.

HETKOWSKI, Tânia Maria; DANTAS, Tânia Regina. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4573>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2003. p. 294- 309. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes11.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

MAULER, Isalu Cavalcante Muniz. **O mestrado profissional em ensino e a formação de professores da educação básica: desafios e perspectiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019. Disponível em: <https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/dissertaisalu.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SALES, Márcea Andrade. Prefácio. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; LUNARDI, Elisiane Machado. **Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior- volume 1**. Pimenta Cultural, 2020.

SOUSA, Clarilza Prado; PLACCO, Vera Souza. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432016000300023&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 abr. 2023.