

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

**UM PANORAMA DA EVOLUÇÃO DA MODALIDADE MESTRADO
PROFISSIONAL NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese de Doutorado

Priscila Albertasse Dutra da Silva

Porto Alegre/RS
2016

PRISCILA ALBERTASSE DUTRA DA SILVA

**UM PANORAMA DA EVOLUÇÃO DA MODALIDADE MESTRADO
PROFISSIONAL NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Orientador: Prof. Dr. José Claudio Del Pino

Porto Alegre/RS
2016

PRISCILA ALBERTASSE DUTRA DA SILVA

**UM PANORAMA DA EVOLUÇÃO DA MODALIDADE MESTRADO
PROFISSIONAL NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Claudio Del Pino

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Luciana Calabro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Eniz Conceição Oliveira

Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento – UNIVATES

Prof. Dr. André Luís Silva da Silva

Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Priscila Albertasse Dutra
Um panorama da evolução da modalidade Mestrado
Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação /
Priscila Albertasse Dutra Silva. -- 2016.
96 f.

Orientador: José Cláudio Del Pino.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-
RS, 2016.

1. Mestrado Profissional. 2. Sistema Nacional de
Pós-Graduação . 3. Ensino. 4. Avaliação da Pós-Graduação.
I. Del Pino, José Cláudio , orient. II. Título.

Agradecimentos

Desenvolver e concluir essa tese só foi possível pelo apoio e carinho que tive ao longo dessa caminhada, por isso meu mais sincero agradecimento:

Ao meu orientador Prof. José Cláudio Del Pino, pela acolhida, por estar sempre presente, pelo interesse e dedicação demonstrados.

Aos professores do PPG pela contribuição e compartilhamento de seu tempo, de seu conhecimento e de seu trabalho.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Luciana Calabro, Eniz Conceição, Ricardo Strack, por sua disponibilidade e contribuição valiosa no amadurecimento deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora.

Aos funcionários do PPG pela disponibilidade, atenção e cordialidade.

Aos meus pais, Gilberto e Angela, pela dedicação e pelo trabalho árduo e bem sucedido de criar quatro filhos.

À Tia Leninha, por estar sempre na torcida na primeira fila e participando ativamente para transformar na prática a realidade em conforto e sucesso.

Aos meus irmãos, Luiz Otávio, Janine e Gustavo pelas lições compartilhadas desde sempre.

À Fatima e Aline por proporcionarem momentos e ambientes de paz sem os quais eu não teria conseguido me dedicar a esse trabalho.

Ao Flávio pelo apoio e incentivo.

Aos pequenos Caio e Camila, as verdadeiras razões de todas as minhas ações.

Aos colegas e amigos da CAPES que participaram dos meus estudos, com estímulo e alegria.

À CAPES pelo incentivo e apoio às atividades do curso.

À UFRGS, por proporcionar as condições necessárias para a realização do Doutorado.

A Deus e sua Natureza tão sábia. Agradeço pelas conquistas que obtive, mas também pela aceitação tranquila das abdições que as acompanham.

Muito obrigada!

“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos”.

Isaac Newton

RESUMO

O Mestrado Profissional (MP) é modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada, como o próprio nome diz, para o aperfeiçoamento profissional, seja na formação de professores, de pessoal da área técnica, da saúde, das engenharias, da administração, das agrárias, etc. O presente estudo propôs analisar e compreender a situação dos Mestrados Profissionais no Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Este estudo foi dividido em duas partes. O primeiro capítulo tem como focos principais: analisar o panorama geral dos Mestrados Profissionais no cenário nacional, fazendo um comparativo entre as previsões feitas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) e o que foi alcançado na realidade; além disso, investigamos o impacto da regulamentação dos Mestrados Profissionais pela Portaria CAPES/MEC nº 17 de 2009, analisando as propostas de cursos novos antes e depois dessa data. O segundo capítulo analisa o desempenho dos MPs da área de Ensino, a área que concentra, proporcionalmente, o maior número de programas dessa modalidade. Estes programas foram analisados sob o contexto da submissão de propostas de cursos novos, recomendação e reavaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Comparamos os programas acadêmicos e os profissionais da área de Ensino quanto à produtividade técnica, o percentual de propostas de cursos novos e programas existentes, verificando os fatores limitantes para sua implantação e o seu desempenho nas reavaliações periódicas. Constatou-se que a atuação dos MPs no SNPG foi fortalecida pela Portaria nº 17/2009, refletindo no aumento da submissão de propostas de cursos novos e no crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nesta modalidade, assim contribuindo para a formação de recursos humanos. Verificamos que os mestrados profissionais vêm crescendo em quantidade e qualidade, mas ainda tem menor produtividade científica em comparação com os programas acadêmicos.

Palavras-chave: Mestrado Profissional, Sistema Nacional de Pós-Graduação, Avaliação da Pós-Graduação, Ensino.

ABSTRACT

The Professional Master (MP) is the kind of Graduate course focused, as the name implies, for professional development, either in the training of teachers, staff of health area, engineering, administration, agrarian, etc. This study aims to analyze and understand the situation of Professional Master in the National Graduate System - SNPG. This study was divided in two parts. The first chapter focus in analyze the overall picture of Professional Master in the national scene, making a comparison between the predictions made in the Plano Nacional de Pós-Graduação (PGNP 2011-2020) and what has been achieved in reality; furthermore, we investigated the impact of regulation of the Professional Masters by ordinance CAPES / MEC No. 17/ 2009, analyzing the proposals for new courses before and after that date. The second chapter analyzes the performance of the MPs in Ensino Area, the area that concentrates proportionally the largest number of programs of this type. These programs were analyzed in the context of the submission of new courses proposals, recommendation and review by the “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”. We compare the academic and professionals programs in the Ensino Area as its technical productivity, percentage of proposals for new courses and programs, checking the limiting factors for its implementation and its performance in periodic reassessments. It was found that the performance of MPs in SNPG was strengthened by ordinance No. 17/2009, reflecting the increase in the submission of new courses proposals and increased supply of graduate courses in this modality, thereby contributing to the formation human resources. We found that the professional master's degrees are growing in quantity and quality, but still has less scientific productivity compared to academic programs.

Keywords: Professional Master, National Graduate System, Graduate evaluation, Education.

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 1

Figura 1.1 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Cursos recomendados e habilitados ao funcionamento	45
Figura 1.2 – Crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Número de Programas em funcionamento durante os anos de 2000 a 2015.....	47
Figura 1.3 – Distribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Sistema Nacional de Pós-Graduação em 2015	47
Figura 1.4 – Distribuição anual das propostas de cursos novos de mestrado profissional e mestrado acadêmico e doutorado durante os anos de 2004 a 2015.....	48
Figura 1.5 –Distribuição das propostas de cursos novos de Mestrado Profissional recomendadas durante os anos de 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).....	49
Figura 1.6 – Distribuição proporcional dos programas de mestrado profissional localizados nas capitais e no interior dos estados brasileiros em 2015.....	52
Figura 1.7 (a) – Distribuição dos programas de mestrado profissional localizados nas capitais e no interior dos estados brasileiros em 2015 e (b) Distribuição populacional em cada estado brasileiro de acordo com o último censo demográfico em 2010.....	53
Figura 1.8 – Distribuição dos programas de mestrado profissional em funcionamento no ano de 2015 por nota.....	55
Figura 1.9 – Distribuição do número de discentes de mestrado profissional no ano de 2015 por Grande Área de avaliação.....	57
Figura 1.10 – Distribuição do número de discentes matriculados e titulados no ano de 2015 por modalidade. a) discentes em programas profissionais e b) discentes em programas acadêmicos.....	58

CAPÍTULO 2

Figura 2.1 – Comparação entre os programas profissionais e os acadêmicos da área de Ensino quanto à: (a) Distribuição das propostas de cursos novos e (b) Distribuição de Programas de Pós-Graduação em funcionamento no período 2000 a 2015.....	68
Figura 2.2 – Propostas de cursos novos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> submetidas à avaliação da área de Ensino na CAPES, distribuídas por modalidade (Acadêmica e Profissional) no período 2000 a 2015.....	69
Figura 2.3 – Percentual de aprovação das propostas de cursos novos submetidas à área de Ensino na CAPES, distribuídas por modalidade a) profissional e b) acadêmica, no período 2000 a 2015.....	70
Figura 2.4 – Avaliação dos quesitos da ficha de recomendação das propostas de cursos novos de Mestrado Profissional submetidas à avaliação da área de Ensino no período de 2000 a 2015.....	71
Figura 2.5 – Expansão do número de Programas de Pós-Graduação profissionais e acadêmicos da área de Ensino no período de 2000 a 2015.....	73
Figura 2.6 – Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em nível Mestrado Profissional da área de Ensino por nota obtida nas últimas Avaliações Trienais.....	74
Figura 2.7. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação da área de Ensino por nota no ano de 2015. a) Programas de Mestrado Profissional. b) Programas de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado.	75
Figura 2.8 – Comparação da distribuição dos Programas de Pós-Graduação profissionais e acadêmicos da área de Ensino por dependência administrativa da instituição de ensino no ano de 2015.....	76
Figura 2.9 – Distribuição por região geográfica dos Programas de Pós-Graduação em nível profissional e acadêmico da área de Ensino em atividade no ano de 2015.....	76
Figura 2.10 – Crescimento do número de alunos titulados na área de Ensino distribuídos por modalidade (Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado), no período de 2000 a 2015.....	77
Figura 2.11 – Número de produtos informados pelos programas da área de Ensino distribuídos por modalidade profissional e acadêmica, nas Avaliações Trienais de 2007, 2010 e 2013.....	80
Figura 2.12 – Número de produtos informados pelos alunos egressos titulados na área de Ensino distribuídos por modalidade do programa (Mestrado Profissional ou Mestrado Acadêmico e Doutorado), no período de 2004 a 2012.....	81

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 1

Tabela 1.1 - Número de cursos de Pós-Graduação por modalidade em atividade nos anos de 1976, 2004, 2009 e 2015 e crescimento percentual entre os períodos referidos.....	45
Tabela 1.2 – Previsão feita pelo PNPG 2011-2020 do número de cursos de MP em funcionamento e comparação com os números reais no período de 2011 a 2013. (li = limite inferior, ls = limite superior).	50
Tabela 1.3 – Previsão feita pelo PNPG 2011-2020 do número alunos de MP matriculados e titulados e comparação com os números reais no período de 2010 a 2013. (li = limite inferior, ls = limite superior).	50
Tabela 1.4 - Distribuição regional dos programas de mestrado profissional nos anos de 2004, 2009 e 2014 e crescimento percentual entre estes anos.....	51
Tabela 1.5 – Distribuição de acordo com a dependência administrativa da instituição ofertante dos cursos de mestrado profissional nos anos de 2004, 2009 e 2015 e crescimento percentual entre estes anos.....	54
Tabela 1.6 – Número de Programas de mestrado profissional em funcionamento no ano de 2015 em cada área de avaliação.	56

LISTA DE QUADROS

APRESENTAÇÃO DA TESE

Quadro 1.1. Quesitos da Ficha de Avaliação de Curso Novo (Profissionais e Acadêmicos)	31
Quadro 1.2. Quesitos da Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação (Acadêmicos).....	32
Quadro 1.3. Quesitos da Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação (Profissionais).....	34

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.....	91
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPG: Associação Nacional dos Pós-Graduandos

APCN: Avaliação de Propostas de Cursos Novos

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES: Câmara de Educação Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNI: Confederação Nacional da Indústria

CNPG: Conselho Nacional de Pós-Graduação

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTC-EB: Conselho Técnico-Científico da Educação Básica

CTC-ES: Conselho Técnico Científico da Educação Superior

DAV: Diretoria de Avaliação

DEB: Diretoria de Educação Básica

DED: Diretoria de Educação à Distância

DP: Doutorado Profissional

IES: Instituições de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MA: Mestrado Acadêmico

M.A.T.: *Master of Arts in Teaching*

MCTI: Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação

MEC: Ministério da Educação

M.Ed: *Master of Education*

MP: Mestrado Profissional

PADCT: Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PG: Pós-Graduação

PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação

PPG: Programa de Pós-Graduação

SNPG: Sistema Nacional de Pós-Graduação

SPEC: Subprograma Educação para a Ciência

UAB: Universidade Aberta do Brasil

USP: Universidade de São Paulo

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNESP: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA TESE.....	18
1. INTRODUÇÃO GERAL.....	19
1.1 Contexto histórico e trajetória do Mestrado Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação.....	19
1.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.....	22
1.3 O Mestrado Profissional como ferramenta de desenvolvimento profissional de professores.....	24
1.4 A CAPES e o Sistema Nacional de Pós-Graduação.....	28
1.5 Trajetória Profissional e Motivação para a pesquisa.....	36
1.6 Justificativa.....	37
1.7 Objetivo Geral.....	38
1.8 Objetivos Específicos.....	38
1.9 Questões de Pesquisa.....	39
CAPÍTULO 1: O Mestrado Profissional no atual cenário do Sistema Nacional de Pós-Graduação.....	40
1.1 INTRODUÇÃO.....	40
1.2. METODOLOGIA.....	42
1.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
1.4. CONCLUSÃO.....	59

CAPÍTULO 2: O Mestrado Profissional na Área de Ensino.....	61
1. INTRODUÇÃO.....	61
1.1 A Área de Ensino.....	61
1.2 Características e definições da modalidade Mestrado Profissional	63
1.3 A modalidade Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação.....	64
1.2. METODOLOGIA.....	66
1.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	67
1.3.1 Propostas de Cursos Novos na área de Ensino.....	67
1.3.2 Acompanhamento e Avaliação Trienal.....	72
1.3.3 Perfil e Produtividade dos programas	75
1.4. CONCLUSÃO.....	81
2. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERPECTIVAS.....	84
3. REFERÊNCIAS.....	87
4. ANEXO.....	91

APRESENTAÇÃO DA TESE

Este trabalho tem como foco a análise do panorama atual dos programas de Mestrado Profissional – MP no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. Foi motivado pelo aumento da submissão de propostas de cursos novos de Pós-Graduação *stricto sensu* na modalidade profissional para avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Buscando organizar a apresentação do processo de estudo, o texto desta tese está estruturado nos tópicos descritos abaixo:

Introdução Geral – insere a contextualização ao definir e apresentar o histórico do tema de pesquisa, resgata a legislação e a trajetória das discussões sobre o mesmo no âmbito da CAPES, apresenta a justificativa e os objetivos deste trabalho.

Metodologia, Resultados e Discussão, e Conclusão – a metodologia aborda a perspectiva metodológica que conduz o processo de pesquisa, elencando como se deu a coleta dos dados, bem como, a maneira com que as análises da pesquisa procederam. Os resultados e sua discussão, bem como a conclusão das análises, são apresentados em dois capítulos distintos em conformidade com os objetivos dessa pesquisa. No capítulo 1, tratamos do estudo da evolução dos MPs no cenário nacional, com foco na regulamentação pela Portaria nº 17/2009. Já no capítulo 2, o estudo se concentra em analisar os programas da área de Ensino, fazendo uma comparação entre as modalidades profissional e acadêmica nessa área de conhecimento.

Considerações Finais e Perspectivas apresentam as principais considerações sobre a atuação dos MPs no SNPG e as expectativas das implicações práticas dos resultados encontrados.

Referências bibliográficas – estão apresentadas de forma compilada no final da tese.

1. INTRODUÇÃO GERAL

O Mestrado Profissional, objeto deste estudo, constitui modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* visando à capacitação de recursos humanos qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de ações e processos aplicados, com ênfase na produção técnico-científica, na pesquisa aplicada e na proposição de inovações e aperfeiçoamentos para a solução de problemas específicos, que permitam o avanço de cada área em âmbito nacional, regional ou local.

Segundo Fischer (2003), a vertente acadêmica e a profissional podem ser assim conceituadas: a acadêmica, cujo propósito é formar pesquisadores, consubstancia-se na oferta de doutorado, já a profissional tem como objetivo a formação de profissionais capacitados para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para aplicação em um campo profissional definido de conhecimentos e métodos científicos atualizados, neste caso o mestrado tem o caráter de curso terminal, enquanto no primeiro cabe ao mestrado o papel de curso propedêutico.

1.1 Contexto histórico e trajetória do Mestrado Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação

Desde o surgimento da Pós-Graduação no Brasil, o Parecer CFE nº 977/65 já propunha a criação de cursos de pós-graduação orientados à capacitação profissional. O documento já apontava a ilusão de se pretender formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão e a inviabilidade crescente da figura do técnico polivalente, assim, recomendava recorrer aos estudos pós-graduados, seja para complementar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado. Ainda de acordo com o referido parecer, os três motivos fundamentais que exigiam, de imediato, a instauração do sistema de cursos pós-graduados são: formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do ensino superior brasileiro garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil, 1965).

Apenas em 1995 com o documento intitulado “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e por meio da Portaria Capes nº 47, de 17 de outubro de 1995 passou a estabelecer os requisitos e condicionantes para assegurar aos cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, níveis de qualidade comparáveis aos vigentes no Sistema Nacional de Pós-Graduação. O reconhecimento da modalidade Mestrado Profissional se deu de fato em 1998 com a Portaria Capes nº 80/98 de 16 de dezembro de 1998, que revogou a Portaria anterior e trouxe orientações mais concretas sobre a relevância do Mestrado Profissional, simbolizando um avanço na discussão, embora ainda não tenha estipulado os critérios específicos de avaliação e acompanhamento da modalidade. Essa portaria já assumia que os cursos da modalidade tratada possuem vocação para o autofinanciamento.

Nos anos seguintes, de acordo com o registro de Barros et. al (2005), houve nas reuniões do Conselho Técnico Científico da Educação Superior – CTC/ES da CAPES várias discussões sobre o assunto que geraram alguns materiais como os documentos técnicos: “Pressupostos para avaliação de projetos de mestrado profissionalizante” de dezembro de 1999; “CAPES – a necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento”, de 12/11/2001; “Parâmetros para avaliação do mestrado profissional” de 15/03/2002; e os Seminários “Seminário sobre o Mestrado Profissional” em 05/09/2003; “Para Além da Academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade”, em 01/04/2005, o qual contribuiu significativamente para o avanço na discussão e na implementação de mecanismos internos de avaliação e acompanhamento da modalidade na CAPES.

Ribeiro (2005) defendia o papel do MP no desenvolvimento econômico e social do Brasil com base em três constatações:

(...) primeira, a sociedade atual requer uma formação cada vez mais qualificada, mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta; segunda, com o aumento das titulações no País, constata-se que boa parte dos mestres e uma parte significativa dos doutores encaminham-se para um destino que não é o ensino superior; e, terceira, a inexistência de preconceito da Capes quanto à transferência de conhecimento científico para as empresas ou para o mercado, desde que a

sociedade como um todo, e o setor público e os movimentos sociais em particular, também sejam alvo dessa transferência (Ribeiro, 2005, p.10-11).

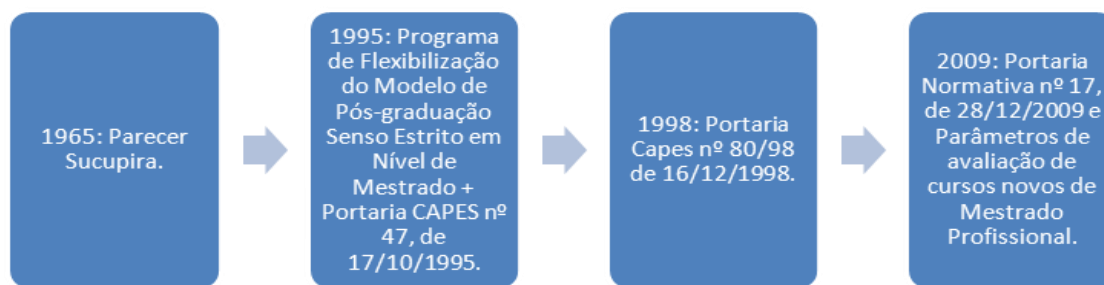
Mais recentemente a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 passou a regular o mestrado profissional. Com essa Portaria, a implementação de novos cursos de MP, bem como seu acompanhamento, passou a ter normas bem definidas, permitindo definitiva organização da modalidade. A legislação ainda não prevê a concessão de bolsas de estudo, mas passa a admitir exceções em áreas prioritizadas. Este é o caso concreto dos PROFS – Programas formados por redes institucionais com bolsas da CAPES para professores em exercício na rede pública.

Atualmente a Diretoria de Avaliação da CAPES vem tratando de forma diferenciada a avaliação e a recomendação dos cursos de MP, sendo que cada documento de área desde 2009 estabelece distintos e próprios parâmetros de avaliação de cursos novos de Mestrado Acadêmico, Profissional e Doutorado, os quais serviram também para nortear a Avaliação Trienal de 2010, quando pela primeira vez as áreas tiveram condições de avaliar com melhores condições de dados e com maior acurácia as diferentes modalidades de mestrado *stricto sensu*.

Em 2014 foi instituída, na Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES, a Coordenação Geral de Mestrados Profissionais (CGMP) cuja atribuição era a gestão da avaliação e acompanhamento dos programas de Pós-Graduação na modalidade Mestrado Profissional. No entanto, em 2015 com a nova estrutura da DAV a CGMP foi extinta e a gestão dos MPs fica a cargo da Coordenação Geral de Avaliação e Acompanhamento (CGAA).

Para ampliar o debate sobre a modalidade profissional e verificar alternativas para o futuro, foi criado o Grupo de Trabalho de MP, através da Portaria CAPES nº 147, de 13 de novembro de 2015, alterada posteriormente pela Portaria CAPES nº 77, de 27 de maio de 2016.

A Linha do tempo que mostra a evolução da regulação da modalidade MP no SNPG é a seguinte:



1.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020

O sexto PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020), editado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Considera a necessidade de favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade.

As diretrizes do Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG) 2011-2020 apresentam cinco eixos principais e o MP apresenta coerência com todas essas diretrizes: 1) expansão do Sistema Nacional de Pós Graduação (SNPG), que inclui a qualidade, a quebra de endogenia e a redução de assimetrias e leva a novas modalidades de interação com a sociedade; 2) nova Agenda Nacional de Pesquisa e sua associação com a PG como prioridade; 3) aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), com consequentes ajustes nos critérios de excelência, indicadores de inovação e solidariedade; 4) multi, inter e transdisciplinaridade como forma de pensar a Pós-Graduação, tem estimulado e incentivado os PPGs, incluindo o MP; 5) apoio à educação básica e aos outros níveis e modalidades de ensino (como por exemplo os PROFs).

Como decorrência do desenvolvimento do PNPG 2011-2020, por meio da Portaria Nº 106, da Capes/MEC, de 17 de julho de 2012, foi constituída a Comissão Nacional Especial para acompanhar a implantação do PNPG 2011-2020 e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. A comissão é composta de representantes de órgãos como o Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI); o Conselho Nacional de Educação (CNE); a Confederação Nacional da Indústria (CNI); a Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); a

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); universidades, entre outros. Um dos resultados produzidos pela Comissão foi a conclusão da primeira análise do acompanhamento do PNPG, dividida em seis temas centrais identificados para o ano de 2013. Os temas são: Avaliação, Inovação, Internacionalização, Redes e Associações, Inter e Multidisciplinaridade e Educação Básica. Assim, foi produzido o primeiro relatório final em 2013 que trouxe algumas recomendações. Entre elas, destacamos aquelas que interessam ao nosso tema de pesquisa:

- A avaliação da CAPES é um dos pontos altos da Educação Superior brasileira, responsável direta pela qualidade da Pós-Graduação no país. Neste sentido, a Comissão enfatiza a relevância e adequação do que se faz na avaliação e apresenta sugestões para os necessários aprimoramentos, visando o papel indutor em várias dimensões da educação, ciência, tecnologia e inovação no país.
- Diferenciar os comitês de avaliação e o período avaliativo para os Mestrados Profissionais, com indicadores/critérios específicos. A Comissão reconhece que estão em desenvolvimento esforços neste sentido, pois nesta trienal 2013 algumas áreas desenvolveram fichas de avaliação diferentes da acadêmica, com maior tipificação e valorização de produtos que não artigos e livros. Mas esta diferenciação deve ser aprofundada, analisando a situação de cada área (números e características dos Mestrados Profissionais).
- Fazer estudos de avaliação do SNPG de forma a induzir mestrados e doutorados nos setores produtivos, sem deixar de se preocupar com as ações de formação de Recursos Humanos para o próprio sistema acadêmico brasileiro.
- Fazer estudos de avaliação do impacto e eficácia da modalidade de mestrado profissional, bem como a análise dos indicadores de resultados utilizados, de forma a subsidiar ações para a consolidação desta modalidade (CAPES, 2013).

Para a Educação Básica, a Comissão recomenda:

- Dar mais ênfase na área de Ensino de Ciências, visando melhorar os conteúdos e a forma de transmitir o conhecimento aos alunos, estimulando a pesquisa e o uso de exemplos práticos e aplicados na realidade dos alunos, como as ações em desenvolvimento nas redes induzidas pela CAPES na área das licenciaturas (como, por exemplo, Profmat e Prof letras), ampliando para as demais ciências básicas (como, por exemplo, química, física e biologia).
- Além do foco na formação continuada nos docentes atuais do sistema, faz-se necessário desenvolver mecanismos que não reproduzam nos novos docentes em formação as mesmas deficiências dos atuais. Neste sentido, busca-se um novo perfil de docente e de ensino, mais contextualizado com a realidade das escolas em que irão atuar junto aos diferentes atores sociais, que respeite a realidade de cada escola e dos diversos Municípios e Estados, que têm a atribuição constitucional de atuação na Educação Básica. Estas ações devem ser desenvolvidas de forma articulada com os diferentes níveis de governo envolvidos, visando sua aplicação efetiva e continuidade no tempo (CAPES, 2013).

1.3 O Mestrado Profissional como ferramenta de desenvolvimento profissional de professores

As políticas públicas brasileiras estabeleceram, no que se refere à formação inicial de professores, em nível superior em cursos de licenciatura plena e, no caso de outros cursos superiores, a complementação pedagógica para o exercício da docência na educação básica conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco)

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, Art. 62 e 63).

Com relação à formação continuada dos profissionais docentes, a LDB garante no Parágrafo único do art. 62-A. a formação continuada 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. O inciso III, do art. 63, define que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67 “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL,1996). Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

À medida que o desenvolvimento ocorre em campos da ciência e novas descobertas pedagógicas explicam melhor como e por que nós aprendemos, o desenvolvimento profissional em longo prazo para professores torna-se uma necessidade cada vez maior (Selke, 2001). Com o mundo industrializado se transformando para uma sociedade interdependente e global, a escolaridade formal foi rapidamente reconhecida como um fator importante para alcançar uma sociedade do conhecimento com aprendizes vitalícios capazes de transformar e revitalizar organizações (Conllinson et al. 2009). Neste contexto de pensar glocal, os professores foram incentivados a se comprometer em aprender em conjunto para melhorar o ensino e, por extensão, melhorar a aprendizagem daqueles sob seus cuidados.

Ainda de acordo com Conllinson et al. (2009), os professores não podem trazer as mudanças necessárias sem mudança organizacional e sistêmica; ou seja, a colaboração com agências governamentais e outras instituições. Estes autores sugerem que a transformação da educação no século XXI depende de políticas de educação suportadas por uma maior participação de professores desde sua elaboração, políticas governamentais mais coerentes

entre as agências e modelos diferenciados ao longo da carreira com desenvolvimento profissional contínuo.

Guskey (2002) ao fazer uma revisão de vários estudos que buscaram analisar as razões que motivam os professores a procurar programas de desenvolvimento profissional e o porquê estes programas falham, conclui que o que atrai os professores para tais programas é a crença de que eles irão expandir suas habilidades e seu conhecimento, de que o curso irá contribuir para seu crescimento e melhorar sua efetividade em sala de aula com os alunos. Professores também tendem a ser pragmáticos, pois esperam que com o desenvolvimento profissional obtenham ideias concretas, específicas e práticas que se relacionem diretamente com o funcionamento dia-a-dia de suas salas de aula (Fullan & Miles, 1992).

Trazendo essas considerações para o nível da pós-graduação *stricto sensu*, podemos constatar que o modelo do mestrado profissional, com seu caráter finalístico, é bastante adequado para o desenvolvimento profissional desejado pelos professores, pois com seu modelo mais flexível permite maior liberdade aos mestrandos de aplicar a esse seu período especial de estudo e reflexão temas que sejam de seu interesse particular, culminando em resultados que atinjam seu trabalho na prática, ao invés de apenas gerar material bibliográfico. Não que este último produto não tenha importância, muito pelo contrário, a produtividade técnica em forma de artigos em periódicos e livros e capítulos tem papel fundamental na produção do conhecimento, no entanto não é o que motiva os professores a cursarem um mestrado, ou pelo menos não tanto quanto o ideal de gerar um produto aplicável em seu ambiente de trabalho diário: a sala de aula.

De acordo com Baldan e Oliveira (2008) a história da educação no Brasil é a história do dualismo educacional entre educação acadêmica e educação profissional, uma vez que a educação é a marca distintiva do poder de classes. A pós-graduação no Brasil se consolida principalmente nas décadas de 70 e 80, inicialmente orientada para a formação de pesquisadores.

O viés acadêmico foi predominante na gênese e no desenvolvimento da pós-graduação, justificado pela necessidade de qualificar pessoal para o ensino e institucionalizar a pesquisa. A formação de professores não tem merecido espaço significativo nos cursos de mestrado e doutorado. Nos cursos, conteúdos e métodos de pesquisa são o foco do ensino. Portanto, há iniciação à pesquisa nos mestrados e capacitação para a pesquisa nos doutorados. A formação do professor como profissional não é incorporada

aos currículos da maior parte dos cursos. A inércia estrutural da pós-graduação brasileira e a hipervalorização do mestrado acadêmico por muito tempo, reforçadas pelo esforço que as áreas aplicadas fazem no sentido de constituírem e serem valorizados como produtores de pesquisa e conhecimento, já que são áreas jovens no contexto da pós-graduação, criaram uma rejeição ao formato diferenciado do MP. O sucesso do modelo de fomento conjugado à avaliação consolidou, desde a década de 80, desenhos curriculares e práticas de ensino muito similares em todas as áreas levando em conta o isomorfismo coercitivo que o bom sistema de avaliação que construímos como comunidade acadêmica acabou acarretando. Entre tantas virtudes, um efeito perverso: os cursos não apenas se parecem no que é bom e desejável. Ao tentarem o enquadramento nas exigências das universidades e das comissões de avaliação das respectivas áreas, os programas de pós-graduação apostam em formatos conservadores e miméticos (FISCHER, 2005, p. 25).

No entanto, a própria ação de indução dos MPs pela CAPES na última década é a expressão de uma política de estímulo a uma linha alternativa aos recursos acadêmicos. Recentemente tem surgido a discussão dos doutorados profissionais (DP). Embora essa modalidade ainda não exista, as discussões sobre o assunto indicam que em breve estes cursos serão implantados no SNPG.

A modalidade que ainda não existe é o doutorado profissional (DP) que deve merecer um apoio especial estimulando-se a criação de cursos com desenho inovador que preserve as características essenciais de um doutorado, mas que incorpore a prática como elemento estruturante das teorias. O doutorado é um novo desafio para a academia, pois há uma forte aderência entre o que se espera de profissionais que estarão liderando estrategicamente o desenvolvimento brasileiro e o que a Universidade pode contribuir para a formação destes (FISCHER, WAIANDT; FONSECA, 2011, p. 12).

No cenário internacional existem vários modelos de formação continuada de professores. Um exemplo é o M. A. T. ou *Master of Arts in Teaching* nos Estados Unidos,

diferente do Mestrado em Educação tradicional ou *Master of Education* (M.Ed), equivalente ao *Master of Science* (M.Sc.) grau que geralmente é voltado para professores em exercício, ou para aqueles que desejam servir como conselheiros ou como administradores educacionais. O M. A. T. representa um esforço para reformar o processo de preparar os alunos na carreira como professores (Kern & Mason, 1998). Envolve um compromisso de cerca de cinco anos, que consiste em trabalho de curso em nível de pós-graduação e um extenso estágio no quinto ano, assim, além do título equivalente a bacharel em determinada área de conhecimento, o aluno também é titulado com uma pós-graduação em nível de mestrado, aplicada à sua prática pedagógica.

Há também os *Practitioners' Master's degrees*, projetados para atender às necessidades de desenvolvimento profissional de professores experientes comprometidos com uma carreira no ensino em sala de aula, estes cursos são voltados para a especialização da prática docente em sala de aula (Selke, 2001). Esta abordagem difere daquela de programas de mestrado tradicionais na qual os estudantes são vistos principalmente como consumidores de conhecimento, postura essa justificada pelo velho argumento de que a finalidade de um mestrado é preparar os alunos para o doutorado, onde eles vão aprender a ser produtores de conhecimento (Coulson & Linn, 1995). À semelhança dos mestrados profissionais praticados no Brasil, para a maioria dos professores que permanecerão na sala de aula após a conclusão do mestrado, este curso não é um prelúdio para o doutorado. Pelo contrário, é um processo pelo qual professores podem reconstruir seus papéis como educadores e desenvolver altos níveis de expectativa para seu desenvolvimento profissional subsequente. Educadores praticantes contemporâneos precisam ser tanto produtores quanto consumidores de conhecimento, para o bem da sua própria prática de sala de aula (Selke, 2001).

1.4 A CAPES e o Sistema Nacional de Pós-Graduação

A atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foi criada pelo Decreto nº 29.741, em 11 de julho de 1951, com o nome de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Seus objetivos eram:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.

b) oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (Brasil, 1951).

Em 1981, a CAPES é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pelo Decreto nº 86.791. É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Desde 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Hoje desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da federação e sua marca registrada é o sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, que serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios).

O SNPG fundamentou-se inicialmente nas universidades, que foram as responsáveis pela formação de mestre e doutores, e *locus* principal de produção de conhecimento científico e tecnológico de reconhecimento internacional (ALMEIDA, 2011). Mas atualmente tem também a participação de Associações de Ensino, Sociedades, Institutos, Centros de Estudo, Escolas, Faculdades, Museus, etc., enquanto instituições com competência legal, para atuar na formação de mestres e doutores.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG, é composto pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados por instituições públicas e privadas, tendo como principais objetivos a formação, em nível de pós-graduação, de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico e fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação. Estes programas são inicialmente recomendados pela CAPES e, então, reconhecidos como regulares pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Com o crescimento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, surgiu a preocupação com a qualidade da geração de conhecimento e da pesquisa, bem como a necessidade de implantação de instrumentos de controle de qualidade. Esta necessidade desencadeou a implantação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES, em 1976, visando a melhoria, ampliação e consolidação da Pós-Graduação brasileira.

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país. É orientada pela Diretoria de Avaliação - DAV e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. Os Objetivos da Avaliação, segundo a CAPES, são a certificação da qualidade da Pós-Graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa) e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de Pós-Graduação no território nacional.

Os objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) são a formação de docentes pós-graduados para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico e fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação.

O Sistema de Avaliação pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada (Avaliação) e à permanência (Acompanhamento) dos cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado no SNPG. De acordo com o material divulgado na página eletrônica da CAPES, os fundamentos que conduzem ambos processos são:

- Reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares;
- Critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo;
- Transparência: ampla divulgação das decisões, ações e resultados.

Atualmente, a avaliação é realizada em 49 áreas de conhecimento que seguem uma mesma sistemática e um conjunto de quesitos básicos estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES).

A Portaria CAPES Nº 91, de 29 de julho de 2015, fixa as normas e procedimentos para submissão, avaliação, divulgação e envio dos resultados da avaliação ao Conselho Nacional de Educação, e início de funcionamento dos programas novos de pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado. Além da legislação vigente, os Documentos de Área são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de Pós-Graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação. Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os

Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação e Acompanhamento dos PPGs.

Uma vez que uma proposta de curso novo é submetida à apreciação da área para ser recomendada, o resultado dessa apreciação é produzido na forma de uma ficha de avaliação que considera quatro aspectos principais distribuídos em cinco quesitos, conforme observamos no Quadro 1.1 abaixo:

Quadro 1.1. Quesitos da Ficha de Avaliação de Curso Novo (Profissionais e Acadêmicos) – DAV/CAPEs.

Aspecto considerado	Quesitos
1) Condições oferecidas pela instituição	1.1) A proposta contém indicadores de que a instituição está comprometida com a implantação e o êxito do curso?
	1.2) O programa dispõe da infraestrutura - instalações físicas, laboratórios, biblioteca, recursos de informática ... - essencial para o adequado funcionamento do curso?
2) Proposta do curso	2.1) A proposta é adequadamente concebida, apresentando objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa (*) e estrutura curricular bem definidos e articulados? (*). Para Mestrado Profissionalizante onde lê-se 'linhas de pesquisas', leia-se 'linhas de atuação científico/tecnológicas'.
3) Dimensão e regime do trabalho do corpo docente	3.1) O número de docentes, especialmente daqueles com tempo integral na instituição, é suficiente para dar sustentação às atividades do curso, consideradas as áreas de concentração e o número de alunos previstos?
4) Produtividade docente e consolidação da capacidade de pesquisa	4.1) O programa conta, especialmente no que se refere ao seu Núcleo de Docentes Permanentes, com grupo de pesquisadores com (*) maturidade científica, demonstrada pela sua produção nos últimos três anos, e com nível de integração que permitam o adequado desenvolvimento dos projetos de pesquisa e das atividades ensino e orientação previstos. (*). Para Mestrado Profissional onde lê-se 'maturidade científica', leia-se 'maturidade científica/tecnológica'.

Existem inúmeras diferenças entre as modalidades acadêmica e profissional, e essas especificidades devem ser consideradas quando da avaliação e acompanhamento dos cursos e também quando se avalia propostas de cursos novos. Assim, a avaliação é feita por comissões específicas, constituídas em cada Área da CAPES, e com a utilização de fichas de avaliação próprias e diferenciadas. As principais diferenças entre MA e MP em relação aos itens que constituem a ficha de avaliação são apresentadas a seguir em suas fichas de avaliação reproduzidas nos Quadros 1.2 e 1.3.

Quadro 1.2. Quesitos da Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação (Acadêmicos) – DAV/CAPES.

Quesitos	Itens
1) Proposta do Programa	1.1) Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.
	1.2) Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.
	1.3) Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.
2) Corpo Docente	2.1) Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa.
	2.2) Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa.
	2.3) Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.
	2.4) Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção

	tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano.
3) Corpo Discente, Teses e Dissertações	3.1) Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.
	3.2) Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.
	3.3) Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da Pós-Graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.
	3.4) Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.
4) Produção Intelectual	4.1) Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.
	4.2) Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.
	4.3) Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.
5) Inserção Social	5.1) Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.
	5.2) Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da Pós-Graduação.
	5.3) Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

Quadro 1.3. Quesitos da Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação (Profissionais) – DAV/CAPES.

Quesitos	Itens
1) Proposta do Programa	1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa.
	1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais.
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração.
	1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora.
2) Corpo Docente	2.1) Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa.
	2.2) Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa.
	2.3) Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.
3) Corpo Discente, Teses e Dissertações	3.1) Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa.

	3.2) Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos.
	3.3) Aplicabilidade dos trabalhos produzidos.
4) Produção Intelectual	4.1) Publicações qualificadas do Programa por docente.
	4.2) Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes.
	4.3) Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa.
	4.4) Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa.
5) Inserção Social	5.1) Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.
	5.2) Integração e cooperação com outros cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da Pós-Graduação.
	5.3) 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.
	5.4) Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa.

1.5 Trajetória Profissional e Motivação para a pesquisa

Após concluir a graduação em bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, fui realizar meu mestrado em Ecologia na Universidade de Brasília, o qual concluí em 2008.

Na graduação minhas atividades eram primordialmente de pesquisa de campo. Trabalhava com fitossociologia, taxonomia de plantas vasculares e no herbário VIES (Vitória Espírito Santo) da UFES, este referência em espécies botânicas da Mata Atlântica no estado capixaba. Meu trabalho de conclusão de curso tratou das plantas medicinais utilizadas pelos moradores da localidade da Barra do Jucu, uma comunidade caiçara formada principalmente por pescadores e considerada carente do ponto de vista social, mas com uma flora riquíssima composta principalmente pelo bioma restinga. Aí surgiu minha paixão pela etnobotânica e pela pesquisa aplicada, por entender que o conhecimento científico não deveria estar associado apenas à academia, às revistas técnicas muito bem conceituadas, às estantes de bibliotecas, mas deveria ser revertido em conhecimento popular, em ações concretas que transformassem processos e quem sabe até mesmo vidas.

Contagiada por este espírito transformador, fui realizar minha pesquisa de mestrado com o apoio do Laboratório de Ecologia e Conservação da Embrapa – Cenargen, bolsista do CnPQ, no sertão do norte de Minas Gerais. Estudando a fundo a biologia de uma espécie de palmeira cujos frutos serviam como meio de renda para geraizeiros e descendentes de quilombolas. Além da produção técnica esperada na trajetória acadêmica, meus trabalhos geraram uma cartilha de manejo para os extrativistas e capítulos de livros sobre botânica econômica.

Em 2009 comecei a trabalhar na Capes, e na diretoria de Avaliação conheci o outro lado da vida acadêmica: os bastidores da avaliação, acompanhamento e as variáveis que influenciam o fomento à pós-graduação. Quando ingressei no doutorado na UFRGS, me via interessada em ter como objeto de estudo algo que tivesse valor no meu dia a dia de trabalho, e foi assim que escolhi este tema dos mestrados profissionais. Motiva-me um tema tão rico e tão importante para a formação profissional, ao mesmo tempo cheio de peculiaridades e pontos polêmicos.

Tive como foco a palavra panorama. Procurei aqui construir uma visão bastante ampla sobre o tema, que fosse útil tanto para os gestores de políticas públicas, os envolvidos na gestão de programas profissionais, alunos e demais interessados. Ao fim, faço considerações

sobre o futuro da modalidade profissional e espero que além da publicação científica, este trabalho tenha desdobramentos práticos no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

1.6 Justificativa

O tema em questão tem grande relevância no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que a demanda das Instituições de Ensino Superior pelo encaminhamento de propostas de cursos novos na modalidade profissional para serem recomendados pela CAPES tem aumentado significativamente desde a implantação do primeiro curso profissional na década de 1990. Em especial, propusemos evidenciar o ano de 2010, ano seguinte ao qual os mestrados profissionais passaram a ser regulamentados pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.

Segundo dados do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 o número de cursos de Mestrado Profissional no Brasil aumentou 104,2% de 2004 até 2009, enquanto os níveis de mestrado e o doutorado mantêm-se em crescimento estável (PNPG, 2010). O PNPG é documento norteador das políticas públicas em nível de pós-graduação no Brasil, e sua última versão foi publicada há sete anos. Este período foi marcado por mudanças políticas e pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico, além da discussão contínua sobre os mais diversos assuntos inerentes às Instituições de Ensino Superior (IES), entre eles o aperfeiçoamento profissional, assim, é natural propor a avaliação de algumas previsões feitas à época da publicação do PNPG. Neste estudo verificamos se as previsões feitas para a modalidade profissional foram alcançadas na realidade.

A Portaria CAPES nº 80/1998 apresentava os Mestrados Profissionais como programas criados num contexto em que se destacava a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística.

Atualmente, as políticas públicas em educação convergem para a necessidade premente de promover o desenvolvimento profissional dos professores nos diversos níveis de ensino. Entre os diversos caminhos para tal desenvolvimento, tem destaque o Mestrado Profissional, em especial os programas de ensino de determinado conteúdo, que surge e se reforça como opção de crescimento para a categoria docente. Este estudo foca em analisar o panorama destes programas no cenário nacional, pois a área de Ensino, criada na CAPES em

2000, é a área que mais vem crescendo em número de programas de MP e tem uma grande contribuição para a formação de professores em todo o país.

1.7 Objetivo Geral

Esta pesquisa se subdivide em duas etapas. A primeira objetiva realizar um estudo sobre a modalidade Mestrado Profissional no cenário nacional para todas as 48 áreas de avaliação da CAPES, com ênfase principalmente a partir do ano de 2009, quando passou a ser regulada pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, e a partir de 2010, época da publicação do sexto PNPG. A segunda etapa concentra seu foco em estudar a evolução da modalidade MP na área de Ensino, que tem, em 2015, 71 de seus 128 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do tipo Mestrado Profissional.

1.8 Objetivos Específicos

1. Analisar o crescimento no SNPG da modalidade profissional em relação à acadêmica, entre o período de 1976 até 2015.
2. Analisar o impacto da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, na submissão de propostas e implementação de novos programas de Mestrado Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.
3. Verificar se as previsões feitas para os Mestrados Profissionais no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 para os anos de 2011 a 2013 foram concretizadas.
4. Estudar a distribuição dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados no SNPG por nível, por região geográfica, por dependência administrativa e o crescimento em cada categoria.
5. Estudar a distribuição dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível profissional ofertados no SNPG por nota e área de avaliação.
6. Verificar a distribuição dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados no SNPG por modalidade.
7. Comparar a distribuição das propostas de cursos novos em Ensino, bem como de programas implantados, por modalidade.
8. Verificar a distribuição anual das propostas de cursos novos em Ensino por modalidade, desde sua criação até 2015, bem como a recomendação dessas propostas.

9. Identificar os fatores limitantes que levam a não recomendação das propostas de cursos novos de MP submetidas à avaliação da área de Ensino da CAPES;
10. Verificar o desempenho da área de Ensino no SNPG, através da análise de crescimento do número de programas, distribuição de notas e número de alunos titulados.
11. Verificar o desempenho dos MPs de Ensino nas últimas três avaliações periódicas da CAPES, através das notas obtidas e produtividade científica informada.
12. Verificar a distribuição dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados na área de Ensino por nível, por região geográfica, por dependência administrativa.

1.9 Questões de Pesquisa

1. Como tem sido o desempenho do Mestrado Profissional no SNPG em relação a modalidade acadêmica?
2. Houve crescimento da modalidade profissional a partir de 2010, ou seja, após a regulamentação pela Capes em 2009?
3. As metas previstas para os anos de 2011 a 2013 no PNP 2011-2020 para a modalidade Mestrado Profissional foram atingidas?
4. Como é a distribuição dos programas profissionais no SNPG de acordo com suas notas, região geográfica, dependência administrativa e por área de avaliação? Como é a distribuição dos programas profissionais da área de Ensino, especificamente?
5. Como é a apresentação das propostas de cursos novos na área de Ensino ao longo do tempo, de acordo com as modalidades e índices de recomendação e reprovação? Quais fatores limitam a aprovação dessas propostas?
6. Como é o desempenho da área de Ensino no SNPG de acordo com as modalidades, notas obtidas, produtividade científica e número de alunos titulados?

CAPÍTULO 1

O Mestrado Profissional no atual cenário do Sistema Nacional de Pós-Graduação

1. INTRODUÇÃO

Os desafios que se colocam para o Brasil na perspectiva de se tornar um país com maiores índices de desenvolvimento têm como ponto de convergência a necessidade de formar pessoas para diversas áreas de atuação, como energia, gestão metropolitana, meio ambiente, defesa, transportes e mobilidade, produção de alimentos, uso de recursos hídricos e desenvolvimento de serviços como segurança e educação, como referem os estudos preliminares do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010). Nesse processo de formar pessoas, ressalta-se a importância da Pós-Graduação como significativo nível de aperfeiçoamento.

O Mestrado Profissional pode ser considerado como uma renovada forma de se produzir saberes no Brasil. Surge, ainda, como uma alternativa para a aproximação entre universidade e empresa, por ter como objetivo contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade, além de suas características de qualificação profissional e produção de conhecimento voltado para a solução de problemas práticos. Estes programas têm como grande desafio a articulação orgânica entre a prática que se deseja ter e a teoria que a alicerça.

[...] mestrados profissionais são experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados. Aprende-se muito tendo praticantes como alunos; talvez mais do que eles aprendem conosco, acadêmicos. Profissionais experientes não vêm aprender práticas, mas sim, iluminar a prática com teorias apropriadas (FISCHER, 2005, p. 29).

Piquet (2008) conta que os primeiros cursos de mestrado dirigidos a profissionais não-acadêmicos surgiram em resposta a demandas de agências e empresas que desejavam qualificar seus quadros no contexto do novo cenário econômico-político da década de 90: a

globalização. Esses novos cursos, no entanto, não foram vistos com bons olhos pela Academia, gerando uma rejeição, como nos narra o autor:

[...] em lugar de uma aceitação tranqüila, a implantação desse tipo de Mestrado contou, desde logo, com uma enorme rejeição da comunidade acadêmica, gerada principalmente pelo receio de que o crescimento dessa nova vertente da pós-graduação viesse a se contrapor ao desenvolvimento da formação acadêmica, acarretando a redução dos investimentos governamentais nesta realizados. Boa parte de professores e pesquisadores, embora pouco interessados em conhecer as especificidades desses cursos, logo passam a tratá-los como cursos de “segunda linha”, capazes de desqualificar a “nobreza” inerente aos títulos emitidos pelos Mestrados Acadêmicos (PIQUET, 2008, p. 7).

Ribeiro (2010) acredita que o surgimento e a expansão dos mestrados profissionais servem como catalisadores de um debate sobre a forma como se dá a interação entre sociedade e universidade, por trazer à tona essa relação de apropriação da produção acadêmica pela sociedade, bem como de apropriação da reprodução social pela Academia.

Em 2009 os Mestrados Profissionais passaram a ser regulamentados pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Com essa Portaria, a implementação de novos cursos de MP, bem como seu acompanhamento, passou a ter normas bem definidas, permitindo definitiva organização da modalidade. A legislação ainda não prevê a concessão de bolsas de estudo, mas passa a admitir exceções em áreas priorizadas, como é o caso dos PROFS – Programas formados por redes institucionais voltados para professores em exercício na rede pública de ensino. A Portaria MEC nº 289, de 21 de março de 2011, dispõe sobre a concessão de bolsas para professores da rede pública matriculados em mestrados profissionais oferecidos no âmbito da UAB e a Portaria MEC nº 478, de 29 de abril de 2011, altera o texto da Portaria MEC nº 289/2011, ampliando o benefício para professores da rede pública matriculados em qualquer mestrado profissional.

A Constituição Federal, ao proibir a cobrança do ensino público dos seus alunos, e a legislação vigente, ao incluir o MP no seio da educação regular, impedem que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas obtenham recursos diretamente do alunado, o que, por sua vez, é perfeitamente lícito para as IES privadas. Assim, é possível supor que essas últimas

terão maior facilidade para instituir MPs desde que aprovados pela CAPES. Ademais, há inúmeras IES privadas que também recebem financiamento público e do setor privado, em forma de projetos ou bolsas.

De acordo com Nepomuceno & Costa (2012) os coordenadores de Programas de Pós-Graduação (PPGs) utilizam na definição de suas estratégias de ação duas observações distintas: a comparação dos programas ou políticas educacionais com os critérios e as avaliações elaboradas pelas áreas específicas do Sistema de Avaliação de cursos da CAPES e, além disso, fazem a captação das percepções do público interno (alunos, professores e colaboradores) e do público externo (aqueles que demandam ou se beneficiam do trabalho desenvolvido pela instituição). Nesse contexto, é válida a recente problemática da avaliação dos cursos na modalidade profissional, já que esta apresenta uma situação peculiar ao conceder aos seus egressos os mesmos direitos e prerrogativas garantidos aos oriundos do mestrado acadêmico, apesar das diferenças marcantes tanto na conformação do curso, como no objetivo de formação do seu egresso. Diversos estudos consideram a visão tanto desse público interno como a do público externo, principalmente quanto ao desempenho profissional de seus egressos e se utilizam de técnicas de questionários, formulários, entrevistas, análise estatística multivariada, análise envoltória de dados e análise multicritério a exemplo de Moreira, Hortale & Hartz (2004), Ribeiro & Costa (2005), Araújo e Amaral (2006), Rocha (2006), Freitas, Rodrigues & Costa (2009).

A proposta deste estudo é agora investigar do ponto de vista do órgão regulador quais os impactos originados pelos cursos de Pós-Graduação de Mestrado Profissional não apenas no mercado profissional, mas no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.

1.2. METODOLOGIA

Segundo Gatti (2004) o emprego dos métodos quantitativos envolve considerar, como ponto de partida, dois aspectos:

[...] primeiro, que os números, frequências, medidas, tem algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (GATTI, 2004, p. 13).

Falcão e Régnier (2000) propõem que a ideia de quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados, subsídios para responder às perguntas estabelecidas como objetivos de trabalho. Estes autores colocam que:

A informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista (FALCÃO e RÉGNIER, 2000, p. 232).

Ainda segundo Gatti (2004) o que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos.

Considerando a classificação proposta por Vergara (2005) de que a pesquisa pode ser identificada de acordo com os procedimentos técnicos utilizados, o presente estudo é caracterizado como pesquisa bibliográfica, realizada através da análise das informações obtidas por revisão de literatura. Esse tipo de pesquisa bibliográfica consiste em um estudo sistematizado desenvolvido em material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral (Vergara, 2005).

Este estudo adotou também a pesquisa documental, pelo fato de ter levantado informações e dados que fazem parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação e documentos disponibilizados pela Diretoria de Avaliação da CAPES. Pesquisa documental é aquela realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes, fotografias, vídeo-tape, informações em disquete, diários, cartas pessoais, entre outros (Vergara, 2005).

Quanto à forma de abordagem dos dados, trata-se de uma pesquisa quantitativa, pois utilizou métodos estatísticos, tabelas e gráficos para traduzir opiniões e informações em números classificados e organizados. Segundo Richardson (1989) o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas.

As análises foram feitas a partir da leitura e consolidação dos dados disponíveis nos bancos de dados e sistemas eletrônicos utilizados pela Diretoria de Avaliação – DAV, tais como o Coleta Capes, o Sistema Nacional de Pós-Graduação, a Plataforma Sucupira, o Sistema GeoCapes, além do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) e a literatura especializada sobre Ensino Superior de Pós-Graduação e Políticas Públicas para a Educação.

Para analisar a situação dos cursos de mestrado profissional no SNPG, foram compilados os dados do número de cursos em funcionamento desde o seu início até 2015. A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 é considerada como marco regulatório, e para analisar o seu impacto na submissão de propostas e implementação de novos programas de MP, foi dada ênfase a partir do ano de 2009.

Foi feita a análise comparativa dos dados previstos no PNPG 2011-2020 para o período de 2011 a 2013 com aqueles obtidos na realidade durante o mesmo período. Foi verificada a distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados no SNPG por nível, por região geográfica, por dependência administrativa, por nota e área de avaliação e o crescimento em cada categoria.

1.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar o cenário do Sistema Nacional de Pós-Graduação desde o início das avaliações pela Capes na década de 70, notamos um constante aumento no número de Programas. A Tabela 1.1 mostra a distribuição de PPGs em atividade em três diferentes períodos e foi construída tendo como base o PNPG 2011-2020. Nela observam-se as seguintes taxas de crescimento em perspectiva comparativa: desde o ano de início das avaliações pela Capes, em 1976, até 2004; entre 2004 e 2009, ano de regulamentação do MP; e entre 2010 e 2015. Estes intervalos de observação são os mesmos apresentados no PNPG 2011-2020 e por isso foram escolhidos.

De 1976 a 2004, houve um crescimento de 246% no número dos cursos de mestrado e 484% nos cursos de doutorado. Em 1976, não havia cursos de mestrado profissional. De 2004 a 2009, houve um crescimento de 36% no número de cursos de mestrado e de 34% no de doutorado; enquanto o crescimento do número de cursos de mestrado profissional foi de 104%. As taxas de crescimento anual da pós-graduação brasileira mantêm-se elevadas mesmo no momento atual, o que demonstra potencial de crescimento ainda ativo. De 2010 para 2015 observamos o maior crescimento na modalidade mestrado profissional, com 148% de

aumento no número de cursos nesta modalidade, enquanto o crescimento do número de mestrados acadêmicos (33%) e doutorados (47%), embora bastante expressivo, teve variação menor desde o segundo intervalo.

Tabela 1.1 - Número de cursos de Pós-Graduação por modalidade em atividade nos anos de 1976, 2004, 2009 e 2015 e crescimento percentual entre os períodos referidos.

Nível	1976	2004	2009	2015	Crescimento Percentual (%)		
					1976-2004	2005-2009	2010-2015
Mestrado	518	1.793	2.436	3.238	246%	36	33
Mestrado Profissional	-	119	243	603	-	104	148
Doutorado	181	1.058	1.422	2.095	484%	34	47
Total	699	2.970	4.101	5.624	325%	38	37

Fonte: SNPG/DAV/CAPES

A Figura 1.1 a seguir apresenta as curvas de crescimento do SNPG desde o início das avaliações de cursos pela CAPES até 2015.

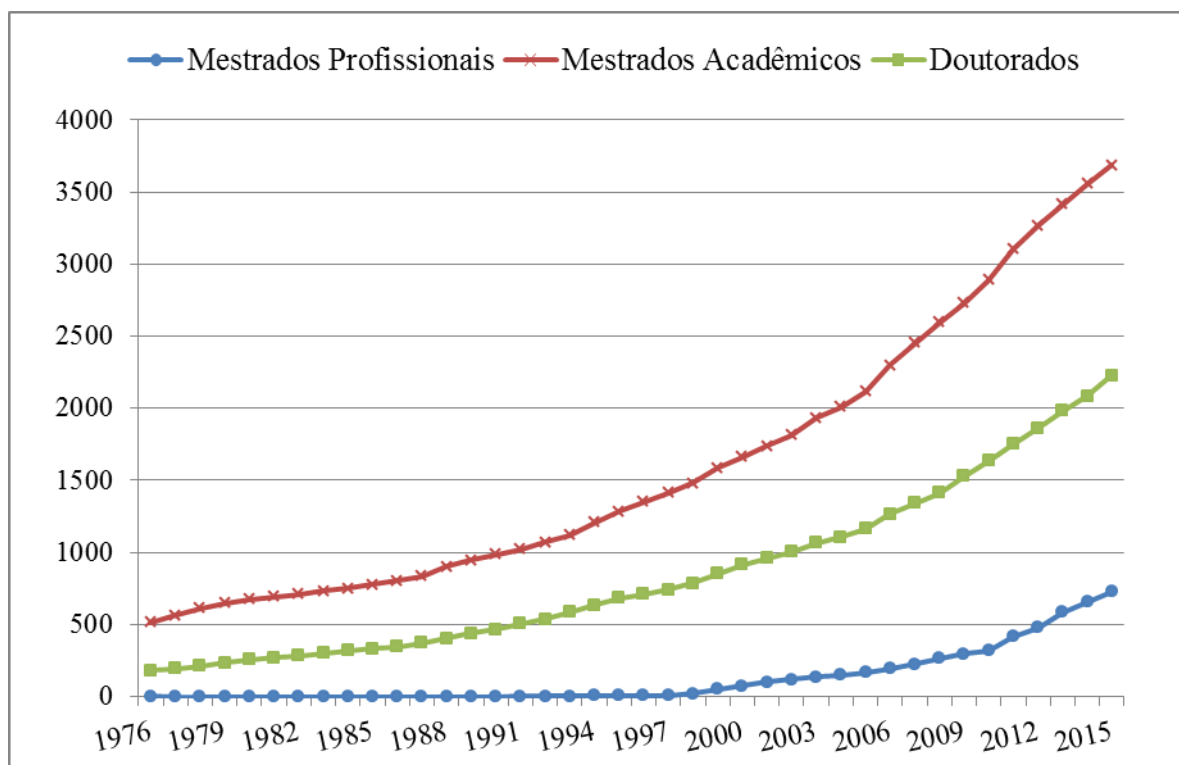


Figura 1.1 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Cursos recomendados e habilitados ao funcionamento (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Os primeiros cursos de MP eram atrelados aos programas acadêmicos, assim um PPG poderia ser híbrido, ou seja, ser formado por um, dois ou até três cursos, sendo um de mestrado acadêmico, um de doutorado e um de mestrado profissional. Aos poucos, isso foi mudando: os mestrados profissionais existentes foram compelidos a se desatrelar dos programas a que pertenciam e as propostas de cursos novos de MP já surgiam como programas independentes. Embora nas páginas eletrônicas das IES, muitas ainda divulguem os cursos das diferentes modalidades em conjunto, o SNPG as considera em separado. Mas como essa foi uma mudança gradual, nesta parte do estudo preferimos tratar os dados do SNPG em número de cursos, para, assim, poder coletar as informações ao longo do intervalo de tempo com a maior acurácia.

Em 2000, dos 2.657 cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Brasil, apenas 76 (3%) eram na modalidade MP, enquanto em 2015 eles representavam 11% (n=730) dos cursos em funcionamento. Na Figura 1.2 podemos ver o crescimento do SNPG até o ano de 2015, com destaque para a modalidade MP que cresceu 860% neste intervalo de tempo, enquanto os cursos acadêmicos tiveram um aumento de 129% no mesmo período. No ano de 2009, ano em que o MP foi regulamentado pela Portaria nº 17/2009, houve um crescimento de 11,5% na implantação de cursos de MP, mas foi no ano de 2011 que notamos a ascendência no número de cursos de MP, com 338 cursos novos implantados neste ano de 2011, um aumento de 37% em relação ao ano anterior. Este aumento pode ser visto como um reflexo da regulamentação pela Portaria nº 17/2009, pois no ano imediatamente seguinte aumentaram o número de propostas de cursos novos submetidas, o que refletiu no aumento de cursos implementados em 2011.

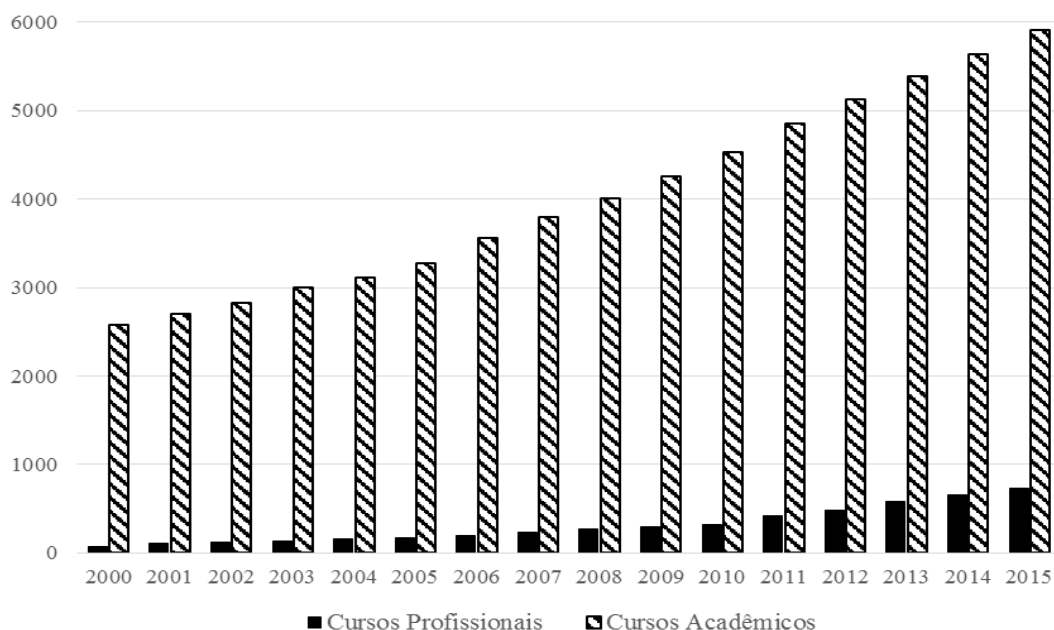


Figura 1.2 – Crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Número de Programas em funcionamento durante os anos de 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Já para as demais modalidades, notamos um crescimento estável no número de programas que os oferecem, sendo que mais da metade dos programas, 52%, oferece mestrados acadêmicos e também doutorados, 31% oferece apenas mestrados acadêmicos e 2% apenas doutorados, enquanto 15% do SNPG é composto por programas de mestrado profissional, conforme mostra a Figura 1.3.

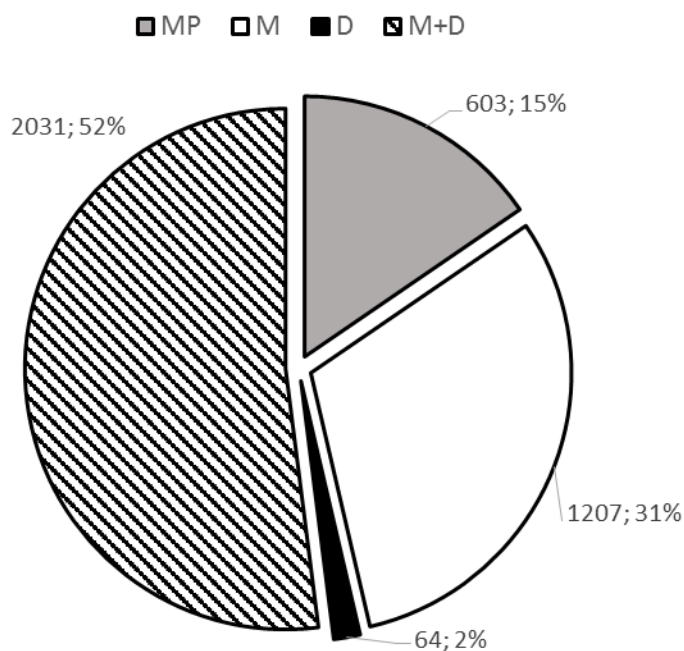


Figura 1.3 – Distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Sistema Nacional de Pós-Graduação em 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Na Figura 1.4 podemos observar, ano a ano, o número de propostas de cursos novos, tanto profissionais, quanto acadêmicas de mestrado e doutorado, desde 2004 até 2015. Notamos que no ano de 2010 houve um pico de aumento no número de propostas em geral, mas principalmente nas propostas de MP, que neste ano de 2010 teve a representação de 314 propostas profissionais, o maior número registrado no período de observação. Notamos também que, enquanto a submissão de propostas acadêmicas apresenta um aumento discreto, o grande volume de submissão de propostas profissionais se mantém nos anos seguintes, mostrando que, de fato, a regulamentação pela Portaria nº 17/2009 fortalece a procura pelos cursos de pós-graduação profissionais, legitimando-os no SNPG.

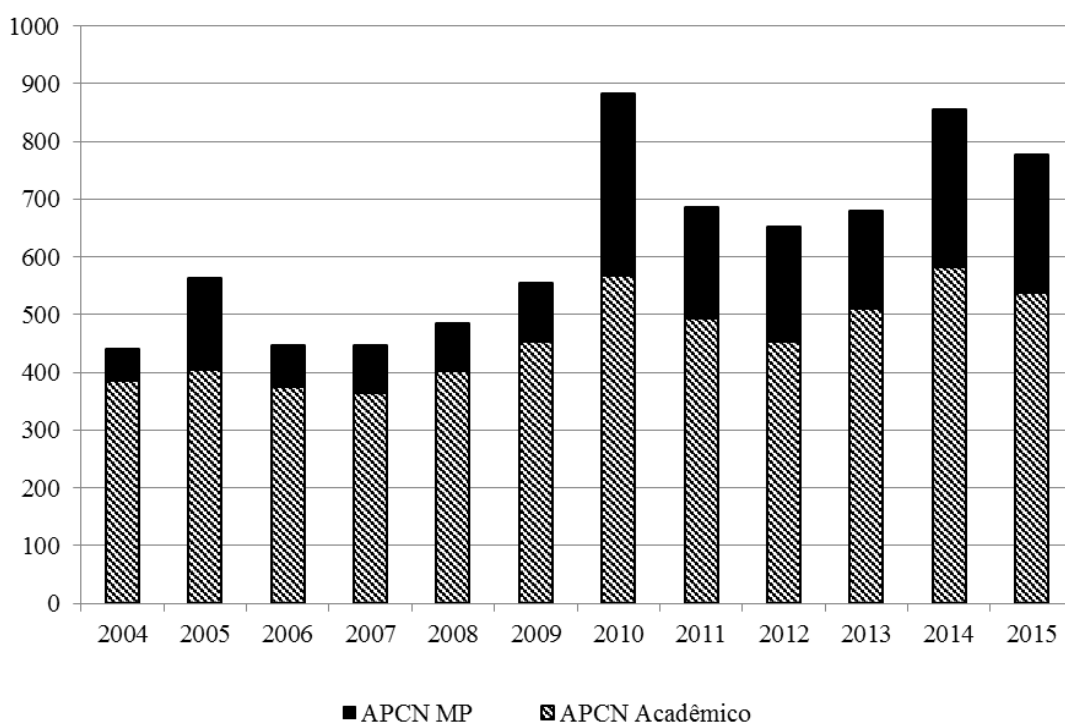


Figura 1.4 – Distribuição anual das propostas de cursos novos de mestrado profissional e mestrado acadêmico e doutorado durante os anos de 2004 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Quanto à distribuição anual do volume de Programas de Mestrado Profissional recomendados, observamos na Figura 1.5 que a partir do ano de 2010 há um salto no número de novos programas recomendados, o que corrobora a importância da Portaria nº 17/2009 para regulamentação e valorização dos projetos propostos.

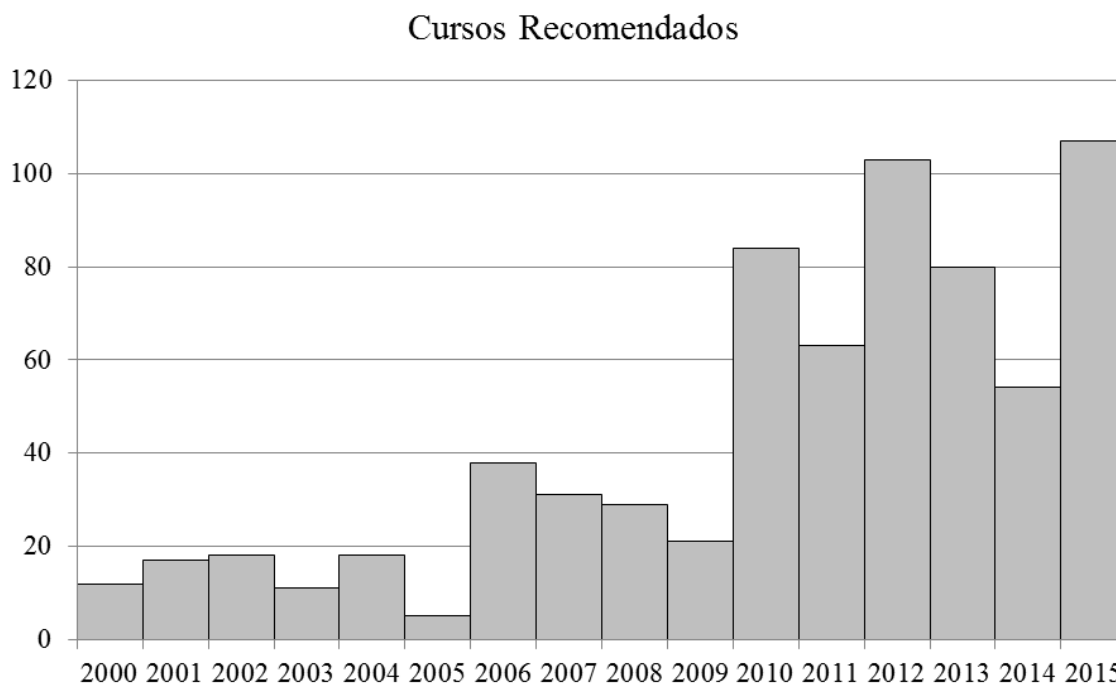


Figura 1.5 – Distribuição das propostas de cursos novos de Mestrado Profissional recomendadas durante os anos de 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

O PNPG 2011-2020 faz uma projeção do crescimento da Pós-Graduação brasileira para os anos de 2011 a 2013, baseado nas séries históricas correspondentes aos valores dos anos anteriores. No caso do MP, a observação inicia em 1992 com o primeiro curso no SNPG e vai até 2010, ano de publicação do Plano. Na Tabela 1.2 conferimos se as projeções feitas em 2010 se concretizaram. Verificamos que o número real de cursos de MP no SNPG nos anos de 2011 a 2013 foi menor que o previsto, e foi menor até mesmo que o limite inferior considerado. Isso pode ter ocorrido devido ao tipo de análise realizada no PNPG que para fazer a previsão contou com pequeno número de observações, apenas 19 entre 1992-2010, observações estas com comportamento irregular, mesmo com crescimento exponencial (PNPG, 2010).

Tabela 1.2 – Previsão feita pelo PNPG 2011-2020 do número de cursos de MP em funcionamento e comparação com os números reais no período de 2011 a 2013. (li = limite inferior, ls = limite superior).

Número de cursos de Mestrado Profissional				
	Limite inferior	Previsão	Limite superior	Real
2011	397	426	455	338
2012	444	501	559	395
2013	482	577	671	469

Fonte: SNPG/DAV/CAPES

Do mesmo modo, ao analisarmos as previsões do número de alunos matriculados e alunos titulados em cursos de MP, encontramos valores diferentes daqueles previstos pelo PNPG, conforme apresentado na Tabela 1.3.

Tabela 1.3 – Previsão feita pelo PNPG 2011-2020 do número alunos de MP matriculados e titulados e comparação com os números reais no período de 2010 a 2013. (li = limite inferior, ls = limite superior).

Alunos matriculados				
	Limite inferior	Previsão	Limite superior	Real
2010	10518	11257	11996	10213
2011	10911	12380	13848	12505
2012	11179	13502	15825	14724
2013	11335	14625	17915	18200
Alunos titulados				
	Limite inferior	Previsão	Limite superior	Real
2010	2973	3393	3813	3343
2011	2994	3684	4373	3689
2012	3010	3975	4939	4260
2013	3011	4266	5520	5074

Fonte: SNPG/DAV/CAPES

Embora o número real de cursos em funcionamento seja menor que o previsto, o número de alunos, tanto matriculados quanto titulados, é consideravelmente maior. Isso mostra que os cursos oferecem um grande número de vagas e que a procura por essas vagas tem sido maior que o esperado. Um exemplo disso é o caso dos PROFS, nos quais uma associação de várias IES é contabilizada no SNPG como um curso único, mas seu formato permite oferecer dezenas ou mesmo centenas de vagas.

Conforme pode ser visualizada na Tabela 1.4, a distribuição regional dos programas de pós-graduação em nível de mestrado profissional indica que metade está na região Sudeste. Nas demais regiões brasileiras, há um decréscimo do percentual da concentração de programas, seguindo a seguinte ordem: região Sul, Nordeste, Centro-oeste e Norte. Embora não representado na tabela, este padrão se repete para as demais categorias (mestrado acadêmico e doutorado). Apesar da concentração de cursos na região Sudeste para todo o período analisado, notamos que as demais regiões são as que apresentam os maiores índices de crescimento percentual nos dois intervalos observados: de 2004-2009 e de 2010-2015.

Tabela 1.4 - Distribuição regional dos programas de mestrado profissional nos anos de 2004, 2009 e 2014 e crescimento percentual entre estes anos.

Região	Porcentagem (%)								
	Crescimento			Crescimento					
	2004	2009	(%) 2004-2009	2015	(%) 2010-2015	2004	2009	2015	
SUDESTE	70	135	92	308	128	59	55	49	
SUL	20	48	140	129	169	17	20	21	
NORDESTE	16	37	131	112	203	13	15	18	
CENTRO-OESTE	10	16	60	43	169	8	7	7	
NORTE	3	7	133	34	386	3	3	5	
Total	119	243	104	626	158	100	100	100	

Fonte: SNPG/DAV/CAPES

Ao analisarmos a localização dos cursos de MP em funcionamento em 2015, verificamos que a maioria (62%) está nos grandes centros e capitais dos estados brasileiros, enquanto 38% está nas demais cidades brasileiras (Figura 1.6).

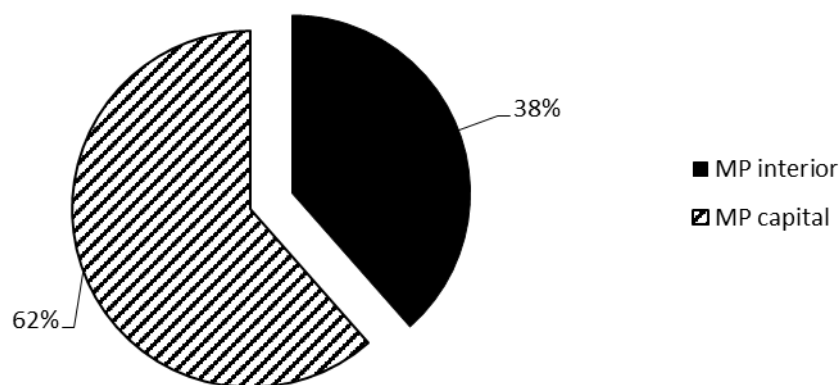


Figura 1.6 – Distribuição proporcional dos programas de mestrado profissional localizados nas capitais e no interior dos estados brasileiros em 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Em 2015, com exceção do Amapá, todos os estados brasileiros tinham pelo menos um programa de MP. Como podemos observar na Figura 1.7 (A), retirada do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES – Geocapes, o grande volume de alunos de MP se concentra no Sudeste, enquanto o Centro-Oeste e o Norte do país ainda têm a maior parte dos estados com menos de 660 discentes de MP.

A redução das assimetrias regionais, com maior interação com a sociedade, é uma das diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. À primeira vista, pode parecer que há estados com carência de cursos de pós-graduação, no entanto, ao confrontarmos o mapa da distribuição de alunos com o mapa da distribuição populacional do Brasil, Figura 1.7 (B), verificamos a sobreposição dos estados com maior número de pessoas, indicando que regiões mais populosas também têm maiores índices de alunos matriculados e titulados.

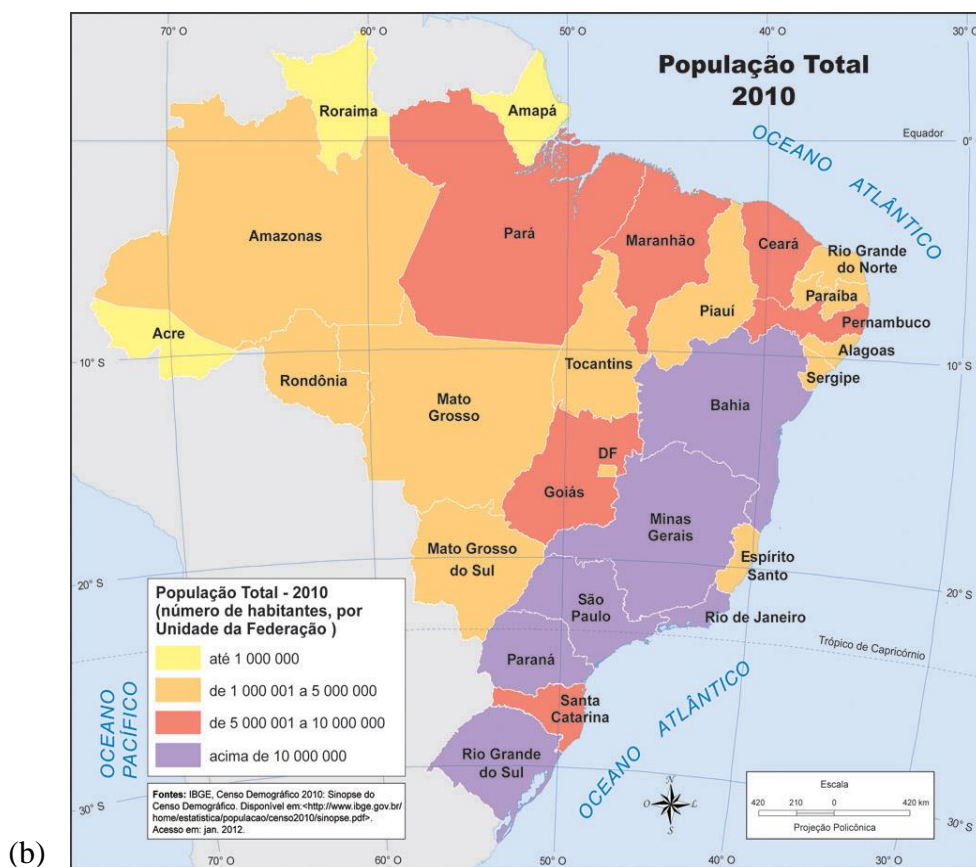
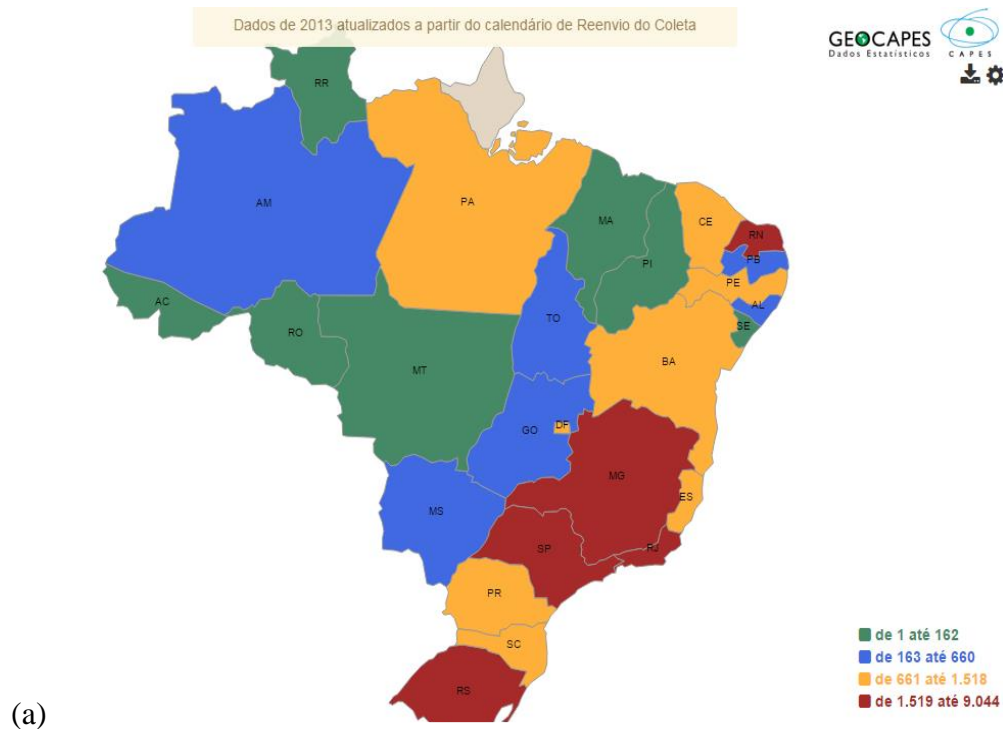


Figura 1.7 (a) – Distribuição dos programas de mestrado profissional localizados nas capitais e no interior dos estados brasileiros em 2015 e (b) Distribuição populacional em cada estado brasileiro de acordo com o último censo demográfico em 2010. (Fonte: SNPG/DAV/CAPES e IBGE, Censo 2010).

Conforme pode ser verificado na Tabela 1.5, a maior oferta de cursos de MP ocorre pelas instituições de ensino públicas, isso mostra que as universidades públicas não estão apenas voltadas para a pesquisa acadêmica, mas também para a formação profissional com um aprofundamento da experiência prática, onde os alunos são capacitados a aplicar conhecimentos, tecnologias e resultados científicos à solução de problemas em seu ambiente de atuação.

As IES particulares são responsáveis por uma considerável fração dos cursos regulares de MP. Isso mostra que o setor privado vem investindo no mercado profissionalizante em diferentes vertentes, incluindo o ensino e pesquisa voltados para interesses econômicos. Historicamente, as instituições particulares oferecem quase tantos cursos quanto as federais, enquanto as estaduais e municipais estão timidamente representadas no SNPG.

Tabela 1.5 – Distribuição de acordo com a dependência administrativa da instituição ofertante dos cursos de mestrado profissional nos anos de 2004, 2009 e 2015 e crescimento percentual entre estes anos.

Status	Porcentagens (%)							
	Crescimento			Crescimento				
Jurídico	2004	2009	2004-2009	2015	2010-2015	2004	2009	2015
Estadual	15	33	120	103	173	13	14	16
Federal	49	97	98	311	220	41	40	50
Municipal	3	5	67	7	40	2	2	1
Particular	52	108	108	205	90	44	44	33
Total	119	243	104	626	158	100	100	100

Fonte: SNPG/DAV/CAPES

Quanto à distribuição por nota, podemos observar na Figura 1.8 grande concentração dos programas de MP (71%) com nota 3, enquanto apenas a minoria (5%) tem nota 5, a nota máxima para a modalidade, já que apenas programas acadêmicos podem ter nota 6 ou 7 com padrão de excelência internacional segundo as normas vigentes da CAPES. Essa alta concentração no intervalo de notas 3 é natural, considerando que muitos programas são recentes e muitas áreas adotam por padrão iniciar os cursos novos com a nota mínima e à medida em que estes vão sendo submetidos à avaliação trienal, vão tendo suas notas alteradas de acordo com sua evolução.

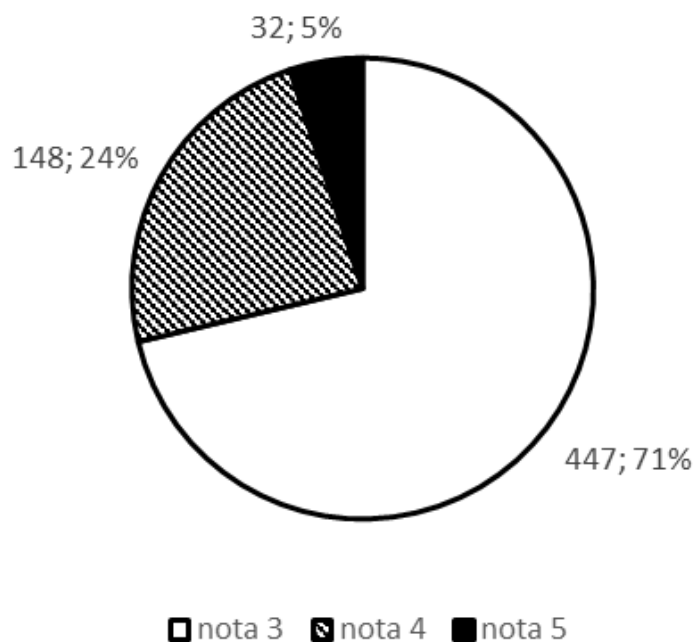


Figura 1.8 – Distribuição dos programas de mestrado profissional em funcionamento no ano de 2015 por nota (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Das 48 áreas de avaliação da Capes, até o ano de 2015 apenas duas ainda não possuíam programas de mestrado profissional: Antropologia & Arqueologia e Serviço Social. Quanto às demais, conforme podemos ver na Tabela 1.6, a maioria tem entre um e dez programas, enquanto algumas áreas notoriamente os concentram, como é o caso de Administração (65 programas), Educação (37), Saúde Coletiva (35), Engenharias III (28), Ciências Ambientais (22), Odontologia (21) e Ciências Agrárias (18). Mas os cursos de MP estão principalmente lotados na área Interdisciplinar (79 programas), distribuídos por suas quatro câmaras e em seguida na área de Ensino (71 programas). Nesta última área, o perfil dos programas é voltado para a formação de professores e é a área que apresenta o maior crescimento da modalidade. Diante da importância que a modalidade profissional tem para a área de Ensino, dedicamos uma parte deste estudo, o capítulo 2, a analisar a situação dos programas nessa área e as perspectivas para o seu crescimento.

Tabela 1.6 – Número de Programas de mestrado profissional em funcionamento no ano de 2015 em cada área de avaliação.

Área	Número de Programas de MP
Interdisciplinar	79
Ensino	71
Administração, Ciências Contábeis e Turismo	65
Educação	37
Saúde Coletiva	35
Engenharias III	28
Ciências Ambientais	22
Odontologia	21
Engenharias I	20
Enfermagem	18
Ciências Agrárias	18
Economia	15
Medicina I	14
Engenharias IV	12
Arquitetura e Urbanismo	11
Demais Áreas	até 10
Serviço Social; Antropologia & Arqueologia	0

Fonte: SNPG/DAV/CAPES

Quando analisamos a distribuição do número de discentes em cada Grande Área de avaliação no ano de 2015, na Figura 1.9, notamos a grande concentração de alunos (n=8.935) na Multidisciplinar; seguida pelas Ciências Sociais Aplicadas com 6.406 alunos e pela área da Saúde com 5.079 alunos de MP.

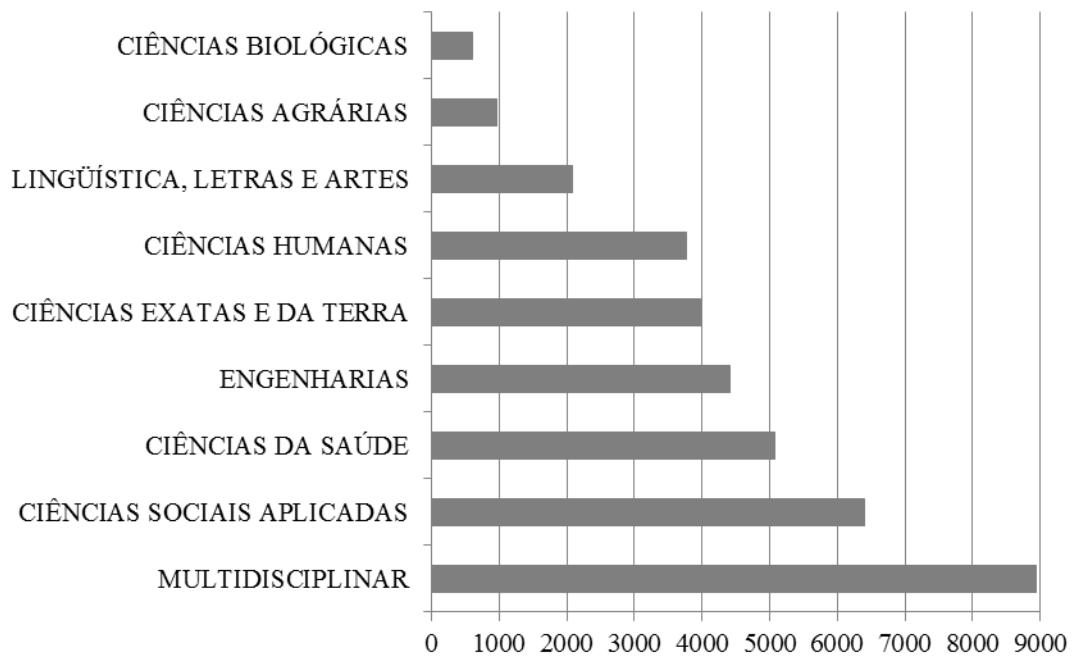
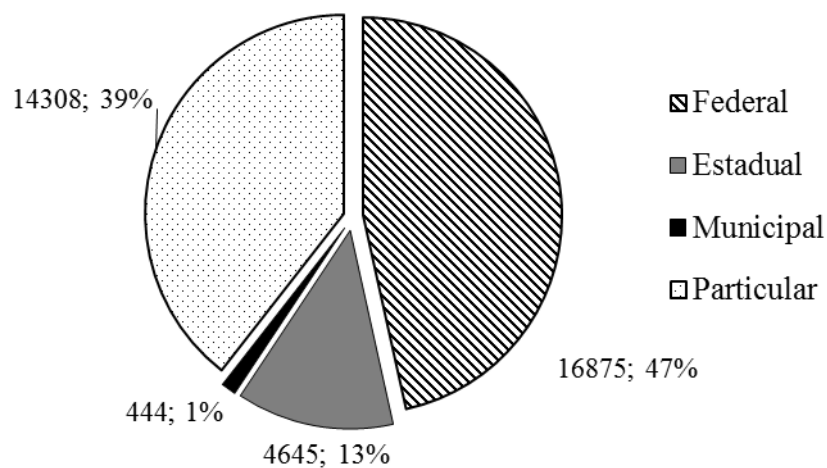


Figura 1.9 – Distribuição do número de discentes de mestrado profissional no ano de 2015 por Grande Área de Avaliação (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

A Constituição Federal, ao proibir a cobrança do ensino público dos seus alunos, e a legislação vigente, ao incluir o MP no seio da educação regular, impedem que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas obtenham recursos diretamente do alunado, o que por sua vez, é perfeitamente lícito para as IES particulares. Assim, é possível supor que essas últimas terão maior facilidade para instituir MPs, desde que aprovados pela Capes. Ademais, há inúmeras IES particulares que também recebem financiamento público e do setor privado, em forma de projetos ou bolsas.

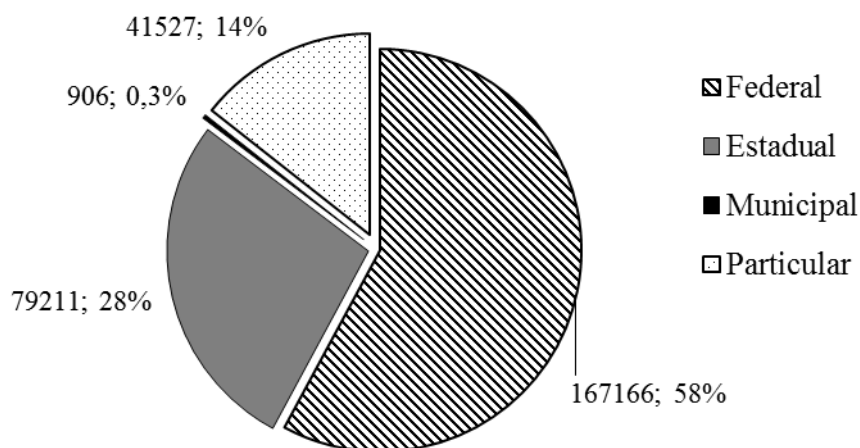
Quando analisamos a distribuição do número de discentes matriculados e titulados em 2015 de acordo com o status jurídico da instituição de ensino e comparamos essa distribuição entre as modalidades de programas acadêmicos e profissionais, Figura 1.10, notamos que nesta última há uma proporção maior de alunos matriculados e titulados em IES particulares (39%), enquanto a proporção de alunos de IES particulares nos programas acadêmicos é de 14%. Nas duas modalidades prevalece uma maior proporção de alunos em IES públicas federais, o que mostra mais uma vez que estas são as grandes responsáveis pelo maior volume de programas no SNPG.

Programas Profissionais



a) Discentes em programas profissionais

Programas Acadêmicos



b) Discentes em programas acadêmicos

Figura 1.10 – Distribuição do número de discentes matriculados e titulados no ano de 2015 por modalidade. a) discentes em programas profissionais e b) discentes em programas acadêmicos (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

1.4. CONCLUSÃO

Ao analisar a evolução do SNPG, podemos verificar o crescimento do sistema como um todo. No entanto, notamos que o crescimento expressivo da modalidade Mestrado Profissional toma papel de destaque com um crescimento percentual acima das demais modalidades *stricto sensu*.

Este estudo revelou que após a regulamentação do MP pela Portaria nº 17/2009 houve um aumento da submissão de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu*, que se refletiu no aumento do número de programas nos anos subsequentes. Em 2000 os MPs correspondiam a 3% dos cursos do SNPG e em 2015 eram 11% do total de cursos. Esse crescimento merece ainda mais destaque quando consideramos que a modalidade MP é proibida de receber financiamento por parte das agências públicas de fomento, com exceção dos programas induzidos também conhecidos como PROFs.

Os programas regulares de MP devem procurar o autofinanciamento ou parcerias com empresas privadas, o que muitas vezes pode limitar a oferta de vagas ou mesmo prejudicar a competição com os programas de caráter acadêmico no que diz respeito à produtividade técnica e mesmo manutenção de sua estrutura.

Com exceção do Amapá, todos os estados brasileiros têm pelo menos um programa de MP, embora a maioria esteja concentrada no Sudeste, seguindo o mesmo padrão de distribuição regional de todo o SNPG, padrão este que vem sendo alvo de políticas de interiorização da educação por todas as 48 áreas de conhecimento da CAPES, de acordo com seus documentos de área. A questão da redução de assimetrias é foco de importantes políticas públicas de educação e o aperfeiçoamento em nível superior e pós-graduado deve estar incorporado, porém, quando analisamos a distribuição populacional no território brasileiro, notamos que é importante considerar a oferta justa e geograficamente equilibrada com a demanda em números de potenciais alunos.

As previsões feitas no PNPG 2011-2020 não foram concretizadas, pois o número de cursos ofertados foi menor que o esperado enquanto o número de alunos foi muito maior. Esse quadro mostra a grande procura de alunos pela diplomação no MP, enquanto a oferta de cursos ainda é limitada. A maioria destes cursos é ofertada por instituições públicas federais, no entanto, as instituições de ensino particulares são responsáveis por uma boa fatia do SNPG, o que mostra a importância do mercado privado de formação profissional.

A proporção de mestres acadêmicos e doutores originados de PPGs em IES particulares é de apenas 14% de todo o alunado nacional. Enquanto isso, o número de alunos

sendo titulados como mestres profissionais em instituições particulares de ensino é bastante expressivo (39%), ainda que prevaleçam os alunos de instituições públicas federais (47%). Talvez esse grande volume se deva à possibilidade que as IES particulares têm de captar recursos diretamente com os alunos matriculados na forma de cobrança de mensalidades, o que é vetado às IES públicas.

Mesmo com a diferença de opiniões a respeito dos MP, este estudo mostra que sua atuação no SNPG vem ganhando cada vez mais força e que, embora ainda haja muito que discutir quanto ao espaço que estes cursos devem ocupar na universidade e também no mercado de trabalho, o seu crescimento é irrefreável. A grande prova disso é o expressivo número de alunos que procuram essa modalidade para se aperfeiçoar.

Com o crescimento vem a necessidade de regulamentação e acompanhamento contínuo. A Portaria nº 17/2009 veio cumprir a função regulatória de modo geral, mas as áreas de avaliação e a própria CAPES precisam considerar as particularidades de cada área. Esse olhar atento tem estado presente nas discussões das áreas, em seus documentos e nas discussões do CTC-ES. É preciso que a avaliação, tanto dos novos cursos de MP que ingressam no sistema como a avaliação periódica dos que o integram, seja regulada por critérios específicos, de certa forma diferentes dos critérios usados para cursos acadêmicos. É preciso considerar o perfil diferenciado dos alunos que se deseja formar, bem como os produtos gerados por eles. É preciso que as fichas de avaliação continuem sendo aperfeiçoadas para que capturem da melhor forma possível como se dá a produtividade científica dos programas de MP e qual o perfil de alunos egressos que se formam nestes programas.

CAPÍTULO 2

O Mestrado Profissional na Área de Ensino

1. INTRODUÇÃO

1.1 A Área de Ensino

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES organiza o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG em 3 Colégios e 9 Grandes Áreas, nas quais estão distribuídas as 49 áreas de conhecimento agregadas por critério de afinidade. A área de Ensino está inserida na Grande Área Multidisciplinar, dentro do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

A instituição da área de Ensino é resultado do esforço de físicos, químicos, matemáticos, biólogos, geólogos e profissionais de outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, tais como psicólogos, filósofos, sociólogos, historiadores, pedagogos, antropólogos, etc., que nas últimas décadas dedicaram-se de forma inter/multidisciplinar ao estudo de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem.

De acordo com o Documento da Área de Ensino de Ciências e Matemática – ano 2009 (CAPES, 2009), os caminhos para a consolidação da área remontam ao início da década de 1960, quando se esboçava uma preocupação mais sistemática de cientistas, grupos de pesquisa e instituições quanto às questões relativas ao ensino e aprendizagem em suas áreas de atuação. Um dos marcos para o início da consolidação de grupos de pesquisa e formação de professores e a formação da própria área de Ensino de Ciências e Matemática no país, foi o Subprograma Educação para a Ciência (SPEC/PADCT), realizado entre 1983 e 1997, que contou com o apoio da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC) e do Banco Mundial (BIRD). Seus principais objetivos foram ampliar, melhorar e consolidar a competência pedagógica no âmbito de universidades, centros de pesquisa e outras instituições através da constituição de grupos emergentes e ou fortalecimento de grupos já constituídos, considerados relevantes ao fomento e implementação de uma política de incentivo à pesquisa e melhoria da qualidade dos ensinos de Ciências e Matemática no Brasil, em nível fundamental e médio (Documento Básico PADCT/SPEC/CAPES – 1990).

Ainda de acordo com o Documento da Área de Ensino de Ciências e Matemática – ano 2009 (Capes, 2009), a partir de 1980 surgem eventos nacionais específicos com a finalidade de apresentar e discutir pesquisas produzidas pelos primeiros grupos, alguns deles já engajados nos primeiros Programas de Pós-Graduação (PPGs) que começam a se constituir com esta temática. O volume crescente da produção da pesquisa em nichos restritos a físicos, químicos, biólogos, geólogos, matemáticos e profissionais das áreas afins, acabou por sugerir aos pesquisadores a fundação de entidades que os congregassem em um lócus de discussão de questões de pesquisa comuns. Surgem, assim, associações como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática em 1988; a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia em 1997 e Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências em 1997. Com a intensificação da produção científica relacionada ao Ensino de Ciências e Matemática, surge a preocupação com o mapeamento e organização dessa produção, e são criados bancos de dados sediados em várias universidades no país e programas de mestrado e doutorado com características afins. Neste contexto, em 2000 foi instalada na CAPES oficialmente a área de Ensino de Ciências e Matemática, composta inicialmente por cinco programas em funcionamento na USP, UFRGS, UFRN, UNICAMP e UNESP.

Outro marco na área foi a sua reformulação ocorrida em 2011, por meio da Portaria CAPES nº 83, de 6 de junho de 2011, quando passou a ser chamada “Ensino”, uma denominação mais coerente com seus objetivos de abranger mais disciplinas.

Os programas da área focam suas pesquisas e produções no “ensino de determinado conteúdo”. Eles têm como objeto a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e como principal objetivo a construção de conhecimento científico sobre este processo e sobre fatores de caráter micro e macroestrutural que nele interferem. A área de Ensino é, portanto, uma área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade. A área contempla também expectativas relativas à nova missão e objetivos da CAPES para atuação na Educação Básica, conforme a estrutura estabelecida em 2007, e que resultou na criação de duas novas Diretorias: a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação à Distância (DED), além do respectivo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e demais ações da CAPES e programas do MEC (Capes, 2013 (a)).

Em 2015 a Área de Ensino totalizava 128 Programas de Pós-Graduação, responsáveis por 31 cursos de Doutorado (5 isolados e 26 articulados com Mestrados Acadêmicos), 26 cursos de Mestrado Acadêmico e 71 cursos de Mestrado Profissional. Nestes PPGs, atuam

cerca de 2.478 docentes responsáveis por titular 1.538 mestres e doutores na área no mesmo ano de 2015.

Atualmente esta é a área que concentra mais cursos na modalidade Mestrado Profissional, 56% do total de seus programas são profissionais.

Segundo Cevallos & Passos (2012) esses cursos tornam-se alternativas interessantes, uma vez que as iniciativas de formação continuada comumente oferecidas aos professores dos ensinos fundamental e médio são cursos de curta duração, desarticulados de sua prática e não tem produzido resultados completos. Os cursos de MPs buscam atender às demandas da sociedade em meio às novas exigências requeridas do profissional professor que busca seu desenvolvimento na atual conjuntura das políticas voltadas para uma formação docente de qualidade (Cevallos & Passos, 2012). De acordo com Ludke & Cruz (2005), nossos cursos de formação de professores têm sofrido as consequências da separação entre teoria e prática, para os autores a solução para uma formação ideal inclui a pesquisa associada às práticas pedagógicas, e neste contexto o Mestrado Profissional se apresenta como uma grande oportunidade.

1.2 Características e definições da modalidade Mestrado Profissional

Constitui um tipo de grau acadêmico em nível de pós-graduação senso estrito, voltado ao aprofundamento da formação científica e profissional e à ampliação da experiência prática dos egressos de cursos de graduação, capacitando-os a aplicar conhecimentos, tecnologias e resultados científicos à solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional.

De acordo com o documento “Parâmetros para avaliação do mestrado profissional” são características de sua natureza:

- a) associação da estrutura curricular, e das experiências profissionais oferecidas pelo curso às demandas da sociedade ou às tendências identificadas ou novas tendências a serem prospectadas;
- b) construção em torno de problemas de interesses comuns entre as instituições que oferecem o curso e as empresas ou instituições governamentais ou não governamentais envolvidas;
- c) implantação e desenvolvimento respaldado por esquemas de intercâmbio com empresas e instituições governamentais e não governamentais para melhor qualificar seus profissionais. É necessário que o MP possua um plano estruturado articulando a instituição que oferta o curso e as

instituições sociais nela interessada, comprovando os vínculos e relações de intercâmbio (Oller et. al. 2005, p. 151).

As universidades, centros universitários, instituições de ensino superior reconhecidas pelo MEC, instituições de pesquisa e instituições de desenvolvimento tecnológico, desde que possuam os pré-requisitos específicos exigidos por cada área, estão qualificadas para oferecer programas de MP.

Os Mestrados Profissionais são intrinsecamente diferentes dos Acadêmicos sob vários aspectos. Segundo Ribeiro (2005):

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o mestrado profissional (MP) é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico (Ribeiro, 2005, p. 15).

Concluindo, os mestrados profissionais têm o compromisso de promover o encurtamento das distâncias que historicamente se criaram entre a academia e outros setores da sociedade, cujas necessidades já existentes ou emergentes cada vez mais enfrentam os desafios de uma atuação mais efetiva de transformação. Esta situação de desafios é influenciada pelo avanço da ciência e pela competição entre mercados e premida pela necessidade de um desenvolvimento regional que se projete para além de suas fronteiras (Feltes & Baltar, 2005).

1.3 A modalidade Profissional no Sistema Nacional de Pós-Graduação

O Mestrado Profissional, objeto deste estudo, constitui modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* visando à capacitação de recursos humanos qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de ações e processos aplicados,

com ênfase na produção técnico-científica, na pesquisa aplicada e na proposição de inovações e aperfeiçoamentos para a solução de problemas específicos, que permitam o avanço da área em âmbito nacional, regional ou local.

Segundo Fischer (2003), as vertentes acadêmica e profissional podem ser assim conceituadas: a acadêmica, cujo propósito é formar pesquisadores, consubstancia-se na oferta de doutorado, já a profissional tem como objetivo a formação de profissionais capacitados para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para aplicação em um campo profissional definido de conhecimentos e métodos científicos atualizados, neste caso o mestrado tem o caráter de curso terminal, enquanto no primeiro cabe ao mestrado o papel de curso propedêutico.

De acordo com Nepomuceno & Costa (2012) os coordenadores de PPGs utilizam na definição de suas estratégias de ação duas observações distintas: a comparação dos programas ou políticas educacionais com os critérios e as avaliações elaboradas pelas áreas específicas do Sistema de Avaliação de cursos da CAPES e, além disso, fazem a captação das percepções do público interno (alunos, professores e colaboradores) e do público externo (aqueles que demandam ou se beneficiam do trabalho desenvolvido pela instituição).

Nesse contexto, é válida a recente problemática da avaliação dos cursos na modalidade profissional, já que esta apresenta uma situação peculiar ao conceder aos seus egressos os mesmos direitos e prerrogativas garantidos aos oriundos do mestrado acadêmico, apesar das diferenças marcantes tanto na conformação do curso, como no objetivo de formação do seu egresso. Diversos estudos consideram a visão tanto desse público interno como a do público externo, principalmente quanto ao desempenho profissional de seus egressos e se utilizam de técnicas de questionários, formulários, entrevistas, análise estatística multivariada, análise envoltória de dados e análise multicritério a exemplo de Moreira, Hortale & Hartz (2004), Ribeiro & Costa (2005), Rocha (2006), Freitas, Rodrigues & Costa (2009).

A proposta deste estudo é agora investigar do ponto de vista do órgão regulador quais os impactos originados pelos cursos de pós-graduação de Mestrado Profissional não apenas no mercado profissional, mas no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. Assim, neste estudo procuramos responder as seguintes questões: Qual o percentual de submissão e os índices de recomendação por modalidade das propostas de cursos novos de Pós-Graduação submetidas em Ensino? Quais são os fatores limitantes para aprovação desses novos programas de Mestrados Profissionais? Quais tem sido os resultados obtidos pelos Programas de Pós-Graduação nível Mestrado Profissional, em comparação com o nível Mestrado Acadêmico na área de Ensino nas três últimas avaliações trienais (2013, 2010 e 2007)? Como

está a distribuição geográfica, por nota e por dependência administrativa dos programas de pós-graduação de nível Mestrado Profissional ofertados pela área de Ensino? Como está sua produtividade científica em comparação com os programas acadêmicos da área de Ensino?

1.2. METODOLOGIA

De acordo com Vergara (2005) a pesquisa pode ser classificada com base nos procedimentos técnicos utilizados. Considerando essa classificação, o presente estudo é caracterizado como pesquisa bibliográfica, a qual se deu pela análise das informações obtidas por revisão de literatura. A pesquisa bibliográfica consiste em um estudo sistematizado desenvolvido em material publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral (Vergara, 2005). Este estudo adotou também a pesquisa documental, pelo fato de ter levantado informações e dados que fazem parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação e documentos disponibilizados pela Diretoria de Avaliação da CAPES. Pesquisa documental é aquela realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes, fotografias, vídeo-tape, informações em disquete, diários, cartas pessoais, entre outros (Vergara, 2005).

Quanto à forma de abordagem dos dados, esta é uma pesquisa quantitativa, ou seja, utilizando métodos estatísticos, tabelas e gráficos, traduziu em números, opiniões e informações para classificá-los e organizá-los. Segundo Richardson (1989) o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. As análises foram feitas a partir da leitura e consolidação dos dados disponíveis nos bancos de dados e sistemas eletrônicos utilizados pela Diretoria de Avaliação – DAV, tais como o Coleta Capes, o Sistema Nacional de Pós-Graduação, a Plataforma Sucupira, o Sistema GeoCapes e a literatura especializada sobre Ensino Superior de Pós-Graduação e Políticas Públicas para a Educação.

Na área de Ensino, a modalidade profissional foi comparada com a acadêmica quanto ao número de propostas de cursos novos avaliadas no período entre 2000 a 2015, o número de programas em funcionamento em 2015, o percentual de propostas recomendadas e não

recomendadas. As propostas não recomendadas foram analisadas para estimar quais os principais fatores limitantes para sua entrada no Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Os programas existentes foram analisados quanto ao seu crescimento no SNPG e desempenho nas últimas três avaliações periódicas (2013, 2010 e 2007). Também foi analisada a sua distribuição geográfica, por dependência administrativa, pelo perfil de produtividade de seus alunos egressos.

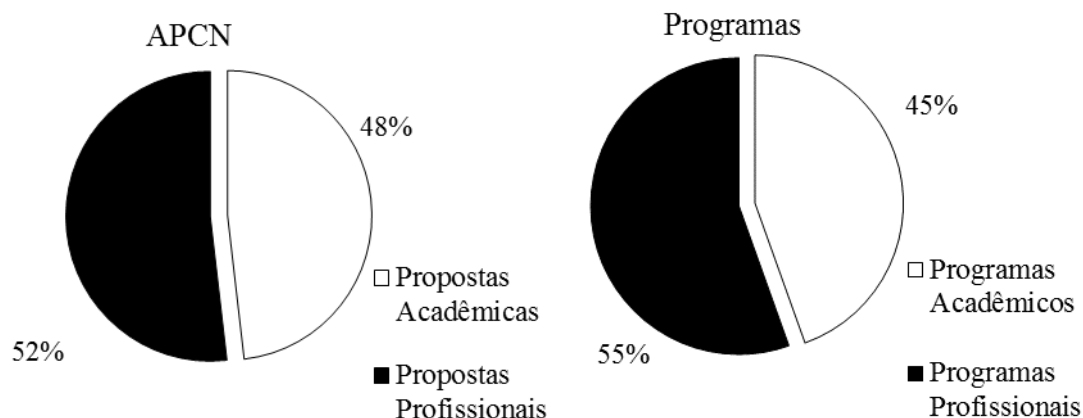
Os programas de Mestrado Profissional foram comparados com os de Mestrado Acadêmico quanto à sua produtividade científica informada nos triênios de 2004 – 2006; 2007 – 2009; e 2010 – 2012. A variável utilizada para medir a citada produtividade dos programas foi a produção científica dos mesmos, representada pelo número de artigos científicos, livros, capítulos de livros e patentes declarados no Coleta de dados.

1.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.3.1. Propostas de Cursos Novos na área de Ensino

Nestes 15 anos de observação desde a constituição da área em 2000 a CAPES recebeu 10.158 propostas de cursos novos para análise de mérito. Deste total, 272 foram submetidas à área de Ensino, sendo 141 profissionais (52%) e 131 acadêmicas (48%) (Figura 2.1.a). Estes números conferem com a mesma proporção de programas em funcionamento em 2015 (Figura 2.1.b), já que dos 128 PPGs ativos neste ano, 71 são Mestrados Profissionais (55%) enquanto 57 são acadêmicos (45%) distribuídos em 26 programas com Mestrado e Doutorado, 26 só com Mestrado e 5 oferecem só o Doutorado.

Uma vez que a proposta de curso novo passa por todo o processo de análise e é, por fim, recomendada, ela ainda tem um ano para entrar em funcionamento. Considerando esse intervalo de tempo, uma proposta submetida em determinado ano poderá se tornar um novo programa em funcionamento, ou no caso do doutorado se somar a um programa já existente, nos anos subsequentes.



a) Propostas de cursos novos

b) Programas em funcionamento

Figura 2.1 – Comparação entre os programas profissionais e os acadêmicos da área de Ensino quanto à: (a) Distribuição das propostas de cursos novos e (b) Distribuição de Programas de Pós-Graduação em funcionamento no período 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Conforme pode ser observado na Figura 2.2, a partir de 2010 houve um aumento da submissão de propostas de cursos novos. Aumento este que se nota principalmente na modalidade profissional, já que neste ano de 2010, por exemplo, a comissão de Ensino avaliou 17 propostas de cursos novos de Mestrado Profissional, mas somente 6 de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado. Embora ocorra um decréscimo no número de propostas apresentadas em 2013 e 2015, em geral há um aumento que demonstra a importância da regulamentação dos MPs pela Portaria CAPES/MEC nº 17/2009, já que nos dois anos anteriores apenas quatro propostas de MP foram submetidas para apreciação.

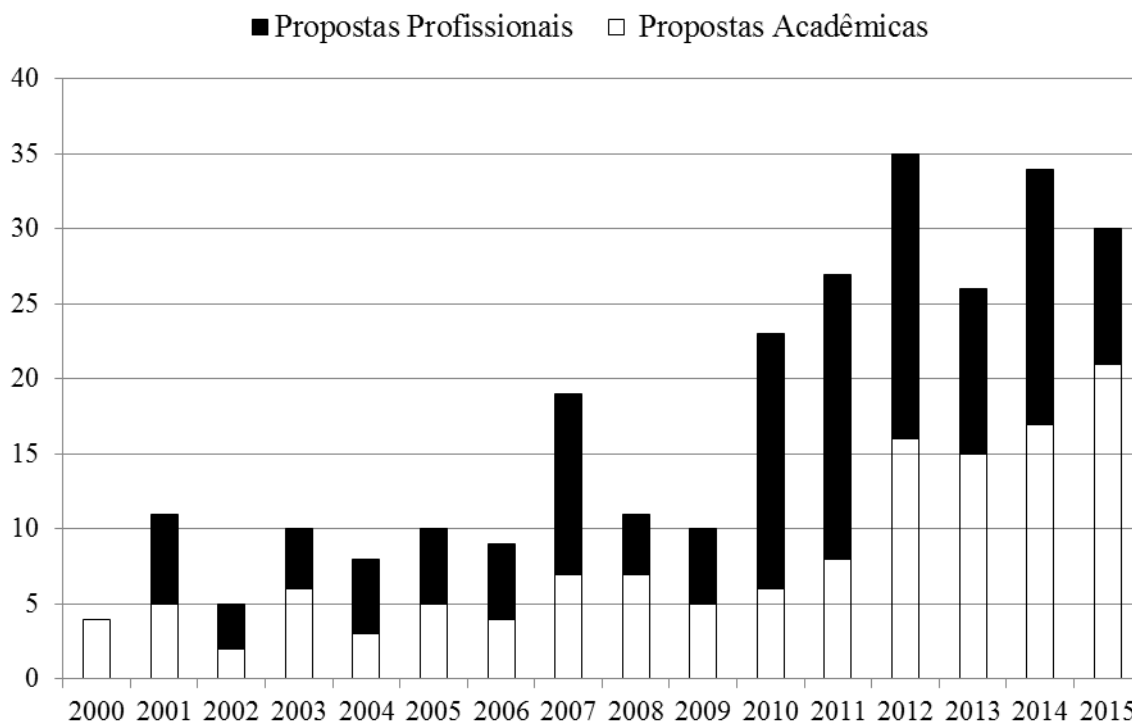


Figura 2.2 – Propostas de cursos novos de Pós-Graduação *stricto sensu* submetidas à avaliação da área de Ensino na CAPES, distribuídas por modalidade (Acadêmica e Profissional) no período 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

No entanto, cabe destacar que este predomínio da submissão de propostas profissionais não reflete a qualidade das mesmas, já que das 17 propostas de MP avaliadas em 2010, apenas 6 foram aprovadas. No geral, desde sua criação em 2000 a área recebeu 141 propostas de cursos novos MP e 131 de MA/D. Quando comparamos os índices de recomendação das propostas por modalidade, notamos que as acadêmicas têm índice de recomendação maior que as profissionais, como podemos ver na Figura 2.3.

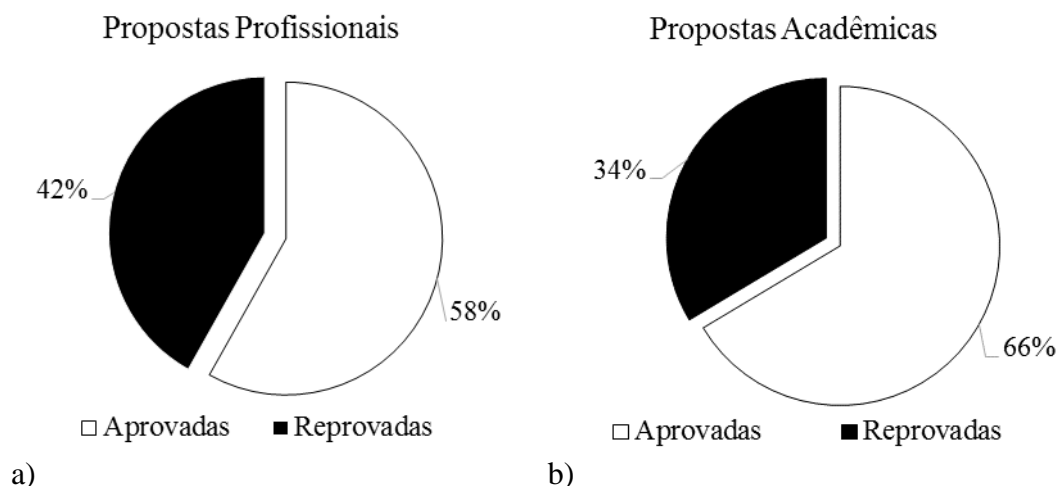


Figura 2.3 – Percentual de aprovação das propostas de cursos novos submetidas à área de Ensino na CAPES, distribuídas por modalidade a) profissional e b) acadêmica, no período 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Alves e Del Pino (2015) calcularam em 51% o índice de recomendação de todas as propostas de cursos novos submetidas à avaliação da CAPES no período de 2000 a 2013. Quando comparado a esse índice, notamos que em relação às 48 áreas de conhecimento de forma geral, a área de Ensino tem uma proporção maior de propostas acadêmicas recomendadas, 66% do total, bem como as profissionais com 58% do total de propostas recomendadas. Esse resultado é reflexo do amadurecimento das propostas submetidas em Ensino, pois muitos programas têm obtido a recomendação necessária para seu reconhecimento no SNPG. No entanto, ao olharmos as propostas profissionais verificamos que embora esta seja a modalidade predominante na área, uma grande parte das propostas de cursos novos não é recomendada, o que leva à reflexão sobre quais as razões para a reprovação de quase metade das propostas analisadas.

A análise das propostas é feita por uma comissão constituída especificamente para esse fim e formada por pares, ou seja, por membros da comunidade acadêmica atuantes em programas da área. Essa comissão segue os critérios de avaliação previamente estabelecidos no Documento da Área vigente e, em seguida, essa primeira análise da comissão de área é submetida à apreciação do Conselho Técnico Científico da Educação Superior/ CTC-ES. O resultado da avaliação é uma ficha composta por cinco quesitos, os quais são: 1) Comprometimento da Instituição; 2) Infraestrutura; 3) Proposta do curso; 4) Dimensão e regime de trabalho do corpo docente; 5) Produtividade docente e consolidação da capacidade de pesquisa. A nota atribuída às propostas varia de 1 a 2 para recusa da proposta, e de 3 a 7 para sua recomendação de funcionamento.

Das 141 propostas de cursos profissionais submetidas à avaliação entre 2000 e 2015, 59 foram reprovadas. Esse número corresponde a 42% do total. Ao analisar suas fichas de avaliação, verificamos que os fatores limitantes para aprovação são principalmente o quesito 3, referente à adequada concepção da proposta do curso, e o quesito 5, que trata da produtividade docente e consolidação da capacidade de pesquisa. Estes quesitos foram avaliados de forma positiva em apenas 15% das propostas não recomendadas. O quesito 4 que trata da dimensão e regime de trabalho do corpo docente também foi avaliado negativamente na maioria das propostas (74%) conforme mostra a Figura 2.4.

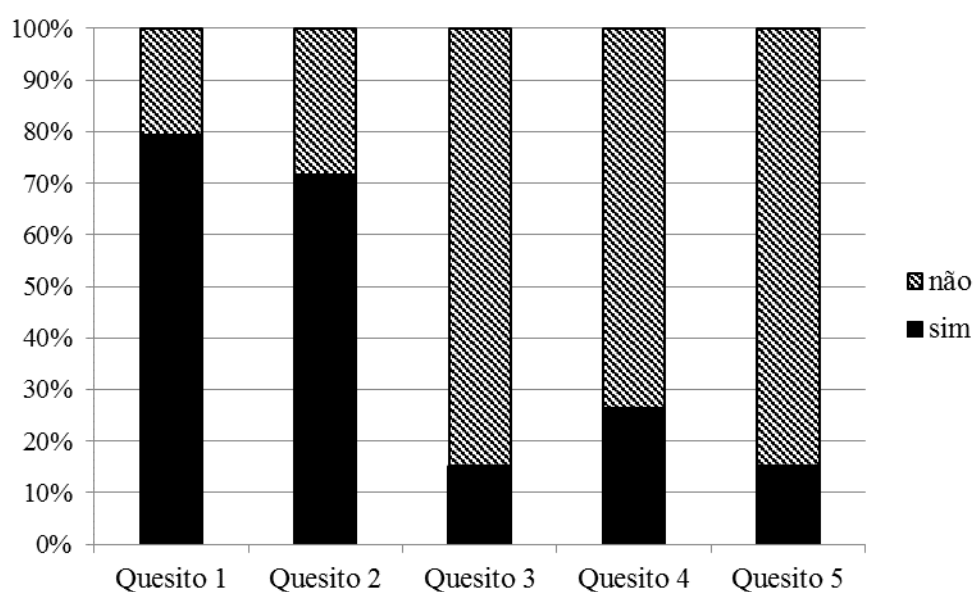


Figura 2.4 – Avaliação dos quesitos da ficha de recomendação das propostas de cursos novos de Mestrado Profissional submetidas à avaliação da área de Ensino no período de 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Mesmo atendendo aos requisitos de comprometimento institucional, e infraestrutura adequada, é necessário envidar esforços para fortalecer a produtividade docente, sua dimensão e regime de trabalho e consolidação da capacidade de pesquisa, bem como articular adequadamente a proposta.

A área de Ensino, em seu Documento de Área, orienta que a proposta do curso de Mestrado Profissional deve mostrar clareza e coerência em seus objetivos, título, área(s) de concentração, linha(s) de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas do curso, hierarquizados em ordem decrescente de abrangência; deve integrá-los, articulá-los e sua matriz curricular deve contemplar disciplinas obrigatórias e eletivas que ofereçam conteúdos de

ensino/didáticos relacionados com conteúdos das respectivas áreas específicas, que considerem teorias e resultados da pesquisa relacionada ao ensino e à aprendizagem. Quanto à produção intelectual, a formação de origem dos docentes e as suas trajetórias de estudo e pesquisa devem contemplar as ênfases do curso proposto. Essa trajetória deve se concretizar na forma de produção intelectual comprovada, e na capacidade de formação de recursos humanos. O volume da produção do corpo docente deve refletir investimento na área de Ensino, considerando artigos, livros, capítulos de livros, textos completos em anais de eventos e produção técnica qualificada destinada ao ensino em todas as suas modalidades. É importante que as publicações qualificadas sejam bem distribuídas entre os membros do corpo docente.

1.3.2. Acompanhamento e Avaliação Trienal

A partir da recomendação pela CAPES, o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* passa a ser reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e integrar o SNPG, sendo periodicamente reavaliado nas "Avaliações Trienais" cuja última reunião ocorreu em 2013 e abrangeu os dados coletados entre janeiro de 2010 e dezembro de 2012. No entanto, desde a Resolução do Conselho Superior da CAPES nº 05, de 11 de dezembro de 2014, a reavaliação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* do SNPG passou a ser quadrienal, sendo que a próxima avaliação ocorrerá em 2017.

O crescimento do SNPG vem sendo acompanhado pela área de Ensino. Desde sua criação em 2000 houve o aumento dos cinco programas iniciais para 128 programas até 2015, conforme mostra a Figura 2.5. Essa expansão é indicativa da consolidação da identidade da área e da demanda por Pós-Graduação no país.

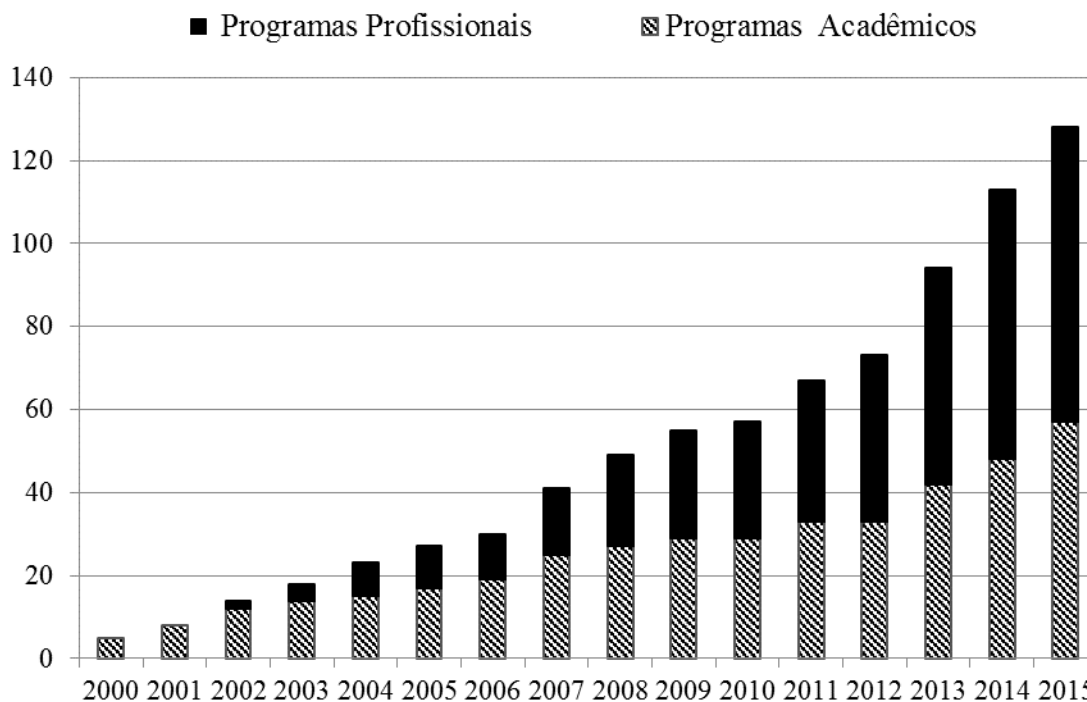


Figura 2.5 – Expansão do número de Programas de Pós-Graduação profissionais e acadêmicos da área de Ensino no período de 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Dos 128 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Ensino em funcionamento até 2015, 75 já foram reavaliados nas Avaliações Trienais. Os demais ainda não foram reavaliados porque iniciaram suas atividades letivas a partir do ano de 2013 e entrarão na clientela da próxima avaliação que acontecerá em 2017.

Analisando o desempenho dos programas reavaliados pela CAPES, dentre os Mestrados Profissionais em Ensino, 17 programas aumentaram o desempenho subindo de nota 3 para 4, ou 4 para 5 nas últimas Avaliações; 21 permaneceram com a mesma nota e 2 foram rebaixados, sendo que um desses foi descredenciado. Dentre os programas Acadêmicos a situação foi semelhante: 17 programas subiram de nota e 18 permaneceram na mesma, porém, nesta modalidade nenhum curso teve nota reduzida ou foi descredenciado.

Os MPs têm predominantemente nota 3, mas como podemos observar na Figura 2.6, apesar de haver poucos programas com nota 5, a cada reavaliação vem aumentando o número de programas profissionais com nota 4. Os programas com nota 4 correspondiam a apenas 9% do total na Avaliação Trienal de 2007, 22% na Avaliação de 2010 e na Avaliação de 2013 já somavam 41% do total de programas. Este dado revela que, após recomendação pela CAPES, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados em Ensino tem não só aumentado em quantidade, mas também em qualidade, pois a nota obtida é, entre outros fatores, reflexo do investimento em produção científica e aperfeiçoamento do corpo docente.

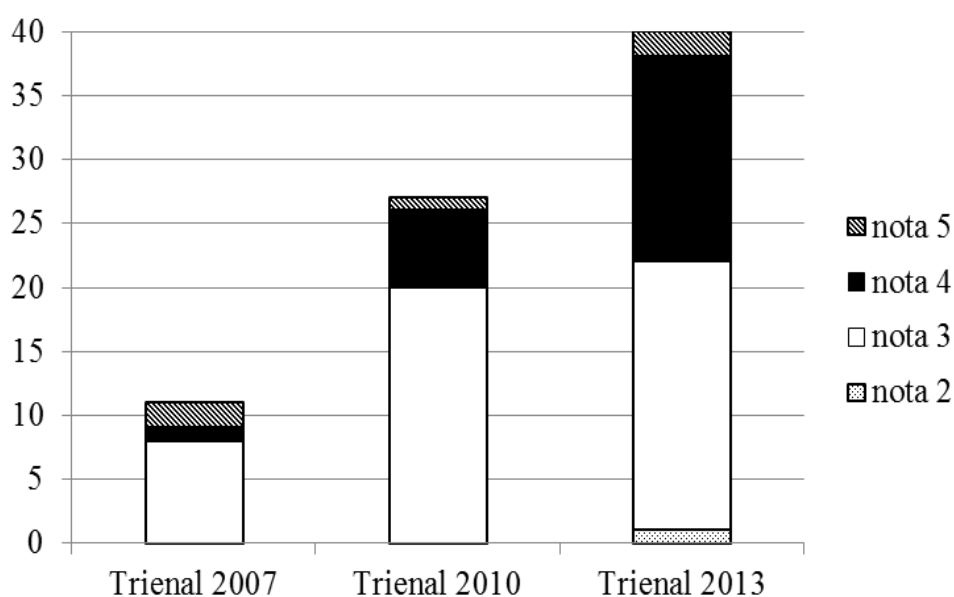


Figura 2.6 – Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em nível Mestrado Profissional da área de Ensino por nota obtida nas últimas Avaliações Trienais (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Como mostra a Figura 2.7, atualmente prevalecem em funcionamento os programas com nota 3 em ambas as modalidades e é notória a carência de programas com nota igual ou acima de 5, especialmente nos MPs, sendo que atualmente a área ainda não possui programa com nota 7. Isso se deve ao fato de a maioria dos programas serem recém-criados e usualmente recebem nota 3 na recomendação. Na medida em que forem sendo reavaliados e evoluindo em produtividade científica, suas notas tendem a aumentar. De acordo com as normas vigentes, programas de MP não recebem nota 6 e 7, pois não tem Doutorado e nem inserção internacional.

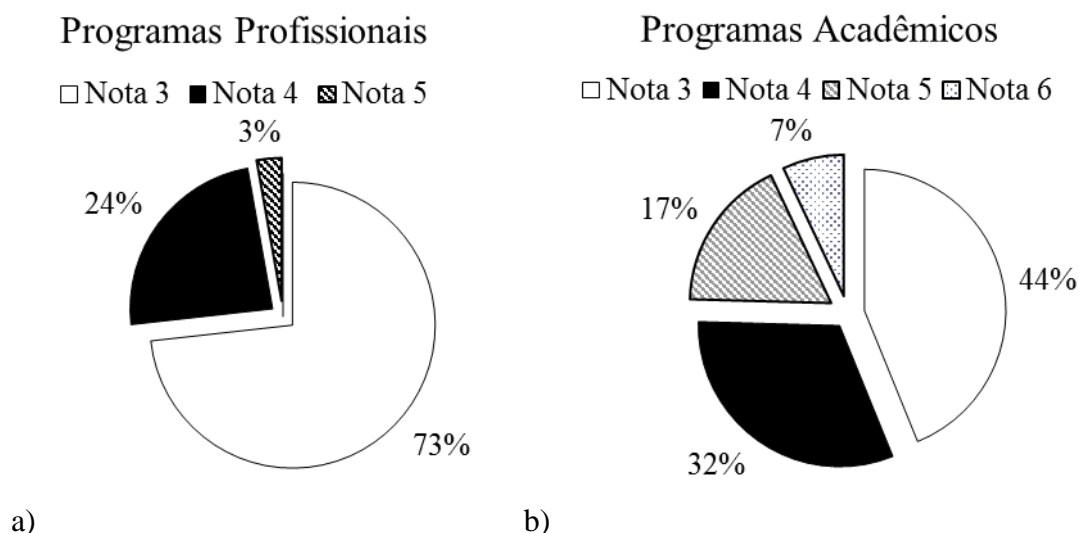


Figura 2.7. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação da área de Ensino por nota no ano de 2015. a) Programas de Mestrado Profissional. b) Programas de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

1.3.3. Perfil e Produtividade dos programas

Quanto à dependência administrativa das instituições que oferecem programas em Ensino, prevalecem as universidades públicas, principalmente as federais, conforme apresenta a Figura 2.8 a seguir. As instituições particulares se destacam quanto à oferta de MPs: são 14 particulares ofertando cursos em todas as cinco regiões do país.

O setor privado é importante titular de mestres profissionais, dados de 2015 mostram que nesse ano as instituições particulares cobriam 34% dos programas profissionais de todas as áreas do SNPG, enquanto apenas 15,5% dos programas acadêmicos eram oferecidos por particulares no mesmo período. Igualmente, na área de Ensino 15% dos programas acadêmicos são oferecidos pela iniciativa privada, entretanto a proporção de programas profissionais oferecidos é menor, cerca 20% dos programas são oferecidos por particulares.

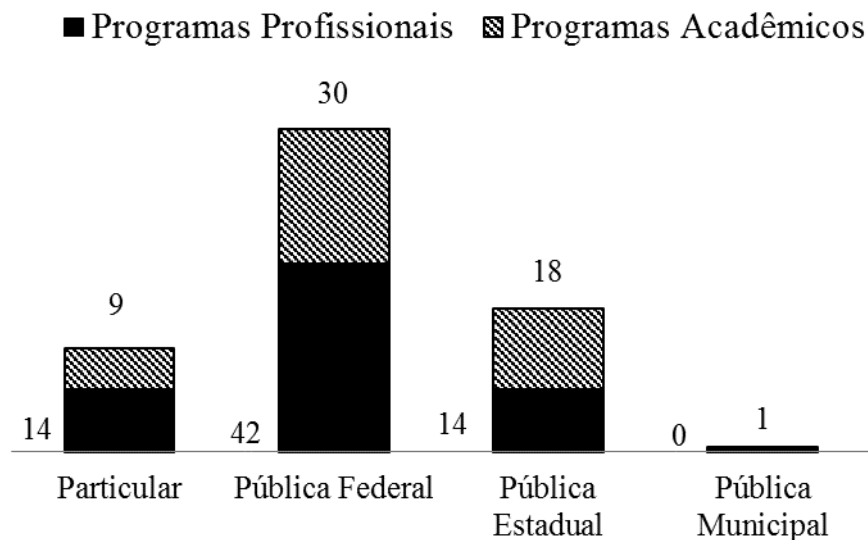


Figura 2.8 – Comparação da distribuição dos Programas de Pós-Graduação profissionais e acadêmicos da área de Ensino por dependência administrativa da instituição de ensino no ano de 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Os programas estão distribuídos nas cinco regiões do país e seguem o mesmo padrão de todo o SNPG: a maioria dos cursos se concentra na região sudeste, seguida da região sul, enquanto o Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país ainda tem um pequeno número de Programas, como podemos ver na Figura 2.9.

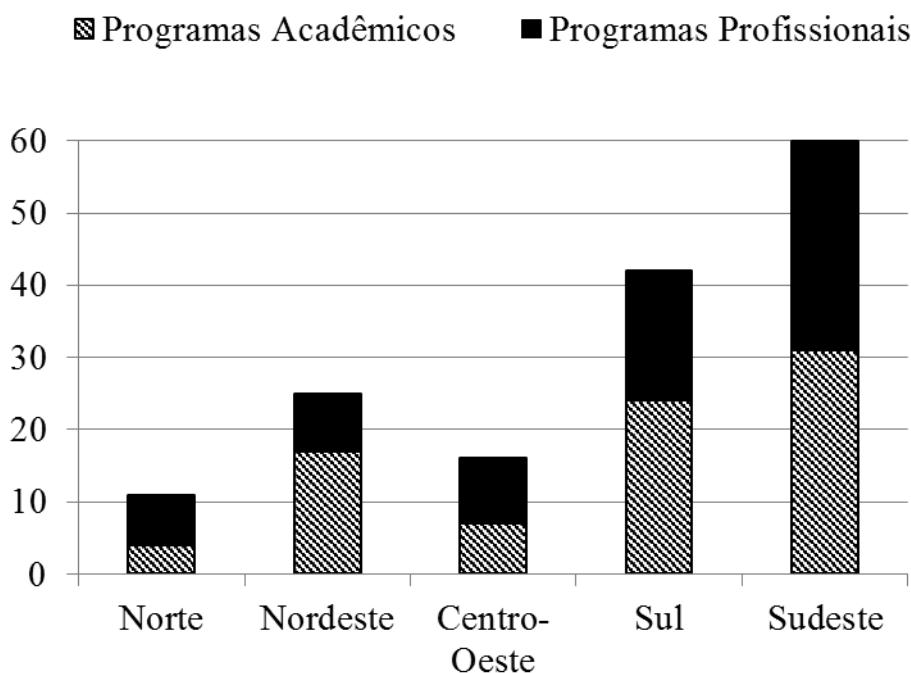


Figura 2.9 – Distribuição por região geográfica dos Programas de Pós-Graduação em nível profissional e acadêmico da área de Ensino em atividade no ano de 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Desde sua criação em 2000, um total de 9.688 alunos já foram titulados na área, sendo 3.701 de MP, 4.922 de MA e 1.065 de Doutorado. Em 2011 a área titulou o mesmo número de alunos em cursos de MP e em cursos de MA, mas desde 2012 tem titulado majoritariamente alunos de MP (Figura 2.10). Esse resultado reflete a importância da regulamentação pela Portaria CAPES/MEC nº 17 no ano de 2009, pois demonstra que a partir desse marco regulatório mais alunos se matricularam, culminando na sua titulação dentro do tempo regulamentar de 24 meses. Isso mostra, ainda, que a despeito da proibição de concessão de bolsas para essa modalidade, a procura pelo MP na área é cada vez maior, ao ponto de em 2015 dos 6.076 alunos matriculados, 1.582 eram de Doutorado, 1.934 de MA enquanto 2.560 eram alunos de MP executando as mesmas atividades acadêmicas, porém sem nenhum tipo de fomento.

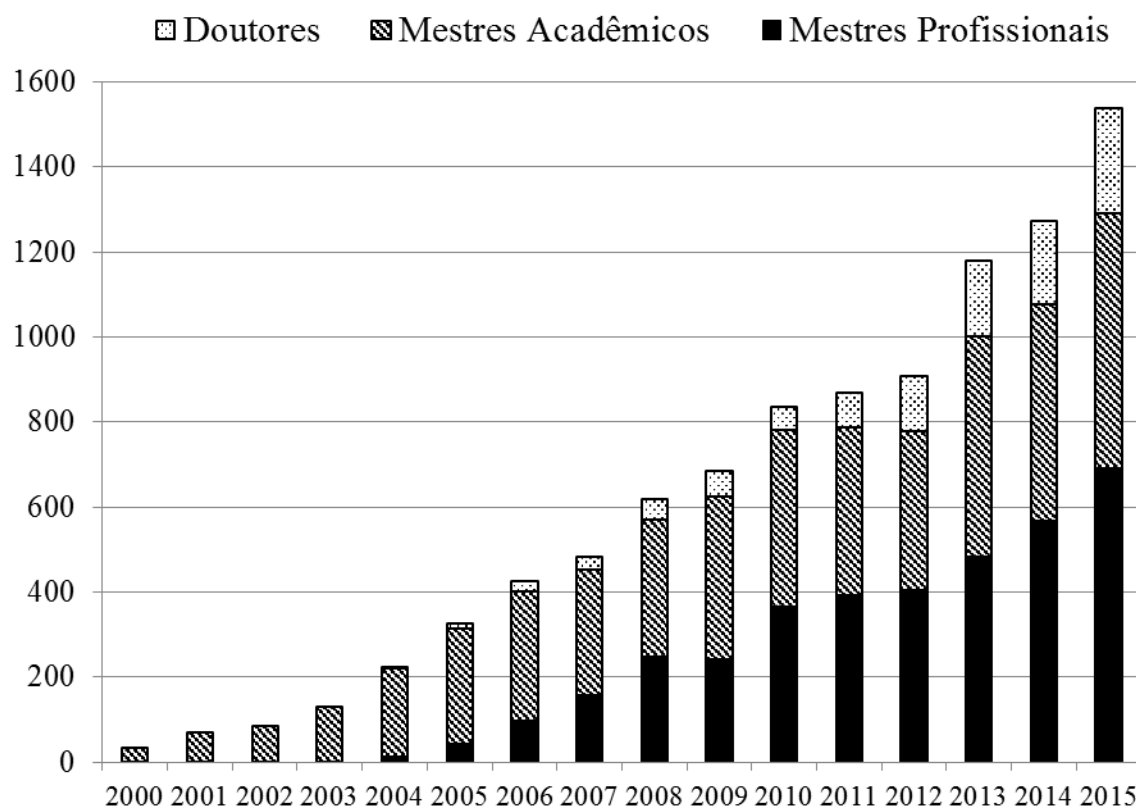


Figura 2.10 – Crescimento do número de alunos titulados na área de Ensino distribuídos por modalidade (Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado), no período de 2000 a 2015 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

De acordo com a área de Ensino, a natureza do trabalho de conclusão do MP é distinta da do acadêmico: trata-se do relato de uma experiência de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino em uma área específica. O

mestrando deve desenvolver, por exemplo, alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um material textual, enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais de ensino, relatando os resultados dessa experiência. E é nesse ponto que reside um grande desafio para o mestrando.

Quanto aos tipos de produtos possíveis, basicamente as áreas mencionam considerar o artigo 10º (inciso I) da Portaria Normativa MEC nº17, de 28/12/2009, que lista diferentes tipos de produção intelectual e técnica do MP.

Art. 10 Em complemento ao disposto no art. 7º, constituem parâmetros para o acompanhamento e a avaliação trienal dos cursos os seguintes indicadores, relativos à produção do corpo docente e, em especial, do conjunto docentes-orientadores-alunos:

I - produção intelectual e técnica pertinente à área, regular nos últimos três anos e bem distribuída entre os docentes, contemplando:

- a) artigos originais, artigos de revisão da literatura e publicações tecnológicas;
- b) patentes e registros de propriedade intelectual e de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstrado o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo;
- c) desenvolvimento de aplicativos e materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas;
- d) produção de programas de mídia;
- e) editoria;
- f) composições e concertos;
- g) relatórios conclusivos de pesquisa aplicada;
- h) manuais de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação ou adequação tecnológica;
- i) protótipos para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos;
- j) projetos de inovação tecnológica;
- k) produção artística;

- I) outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, a critério da CAPES;
- II - informações sobre o destino dos egressos do curso, empregabilidade e trajetória profissional;
- III - informações, recomendações e observações que constem de relatórios e pareceres das comissões examinadoras de avaliação dos trabalhos de conclusão do mestrado dos estudantes;
- IV - dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, empresas e instituições da área de especialização e atuação do curso;
- V - informações de outra natureza, além daquelas constantes nos relatórios anuais, sobre a produção técnico-científica, produção intelectual e a atividade acadêmica do curso, quando for o caso.

A produtividade científica da área é expressa nas publicações acadêmicas em artigos em periódicos, livros e capítulos de livros e comunicações em eventos; além da produção técnica voltada para a educação em sentido amplo.

Ao analisar a produtividade científica dos programas da área a fim de comparar as modalidades ao longo das três avaliações trienais, verificamos que no geral os programas acadêmicos se sobressaem em relação aos profissionais (Figura 2.11). Esse resultado é esperado pois até 2012 o número de alunos em PPGs Acadêmicos era maior do que em PPGs profissionais, e continua maior até hoje se somarmos o volume de Mestrados Acadêmicos e Doutorados. Além disso, a ausência de fomento pode ter um impacto negativo na capacidade produtiva dos MPs. É preciso continuar a monitorar sua produtividade e relacioná-la com o crescimento da modalidade, além disso, a própria área reconhece em seu documento de área e no seu relatório da Avaliação Trienal a necessidade de criar critérios específicos para avaliar a produtividade científica dos MPs (CAPES, 2013 (a; b)).

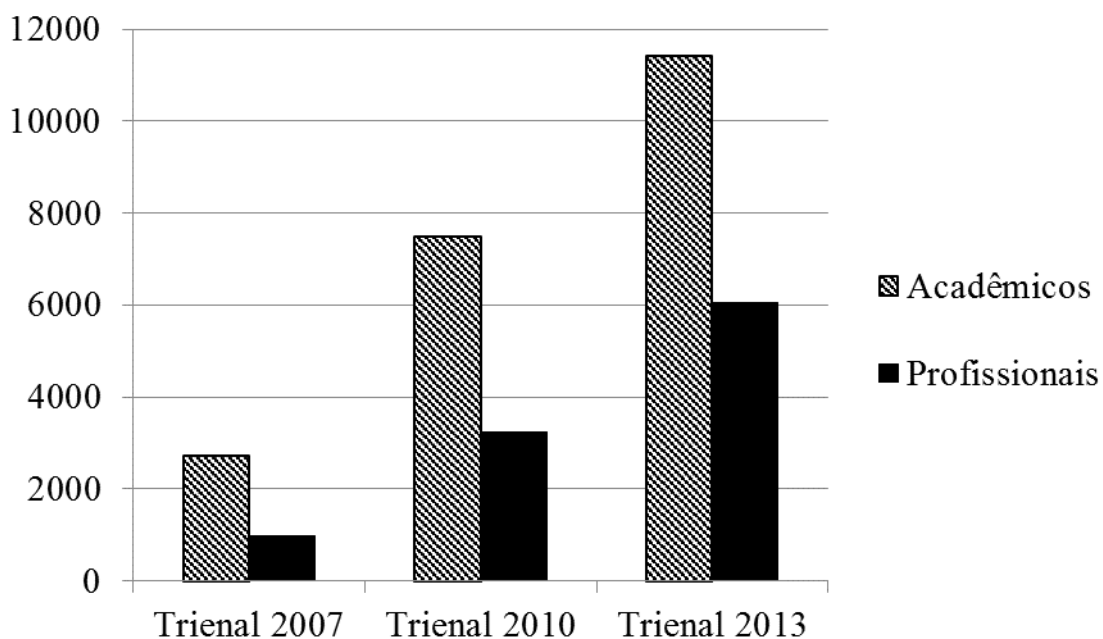


Figura 2.11 – Número de produtos informados pelos programas da área de Ensino distribuídos por modalidade profissional e acadêmica, nas Avaliações Trienais de 2007, 2010 e 2013 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Quanto à produtividade técnica dos egressos, foram somados todos os produtos técnicos informados pelos egressos dos PPGs, distinguindo os Acadêmicos dos Profissionais. Os programas informam no Coleta de Dados: Artigos em Periódicos, Livros, Capítulos de Livro, Coletâneas, Verbetes e demais tipos de produção bibliográfica, Serviços Técnicos, Cursos de Curta Duração, Editorias, Apresentação de trabalhos em eventos, Desenvolvimento de Produtos, Aplicativos, Material Didático e Técnicas, Programas de Rádio e TV, Produção Artística, etc.

As observações sobre os egressos iniciam em 2004, já que o primeiro MP em Ensino se instalou em 2002. Podemos observar na Figura 2.12 que a produtividade dos alunos egressos de programas de MP, ainda que apresente um impulso em 2009 com um crescimento de 210%, é bastante modesta em relação aos dos acadêmicos. Esse resultado é coerente com o próprio perfil finalístico do curso, já que os egressos de programas profissionais têm por objetivo a inserção imediata no mercado de trabalho, enquanto os acadêmicos têm maior propensão a desenvolver a carreira acadêmica gerando produções de caráter científico, tais como artigos e livros.

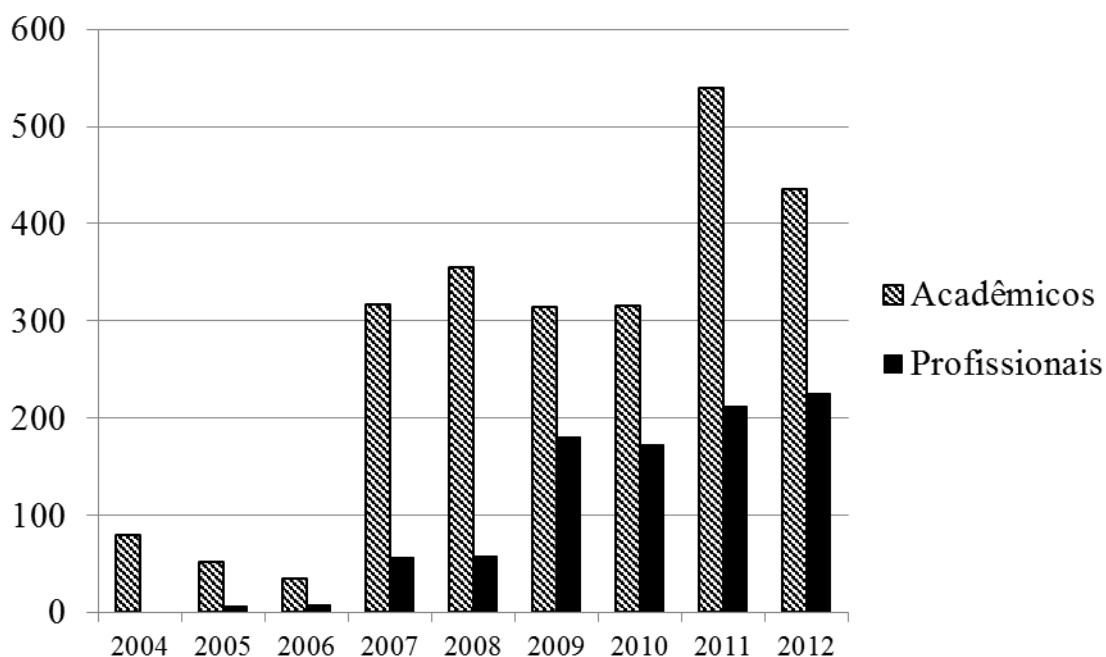


Figura 2.12 – Número de produtos informados pelos alunos egressos titulados na área de Ensino distribuídos por modalidade do programa (Mestrado Profissional ou Mestrado Acadêmico e Doutorado), no período de 2004 a 2012 (Fonte: SNPG/DAV/CAPES).

Quanto ao tipo de publicação, notamos que o grande volume tanto da produção acadêmica quanto da profissional é de Artigos em Periódicos e de Livros e Capítulos, mas os programas profissionais se sobressaem isoladamente para as categorias de Serviços Técnicos e Desenvolvimento de Material Didático e Técnicas. Esse resultado é interessante, pois indica o fortalecimento do papel dos programas profissionais na formação de professores, uma vez que essas categorias de publicações refletem o trabalho prático dos alunos destes programas, ou seja, a atuação real em sala de aula dos professores em formação continuada.

1.4. CONCLUSÃO

A área de Ensino é, dentre as 48 áreas da CAPES, a que possui o maior número de programas de Mestrado Profissional, os quais estão distribuídos por todas as regiões do território nacional ainda que de forma não equilibrada. Esses programas são oferecidos principalmente por universidades federais, embora tenhamos constatado que o setor privado tem um papel muito importante na formação de mestres profissionais não só na área de Ensino, mas em todo o SNPG. O principal objetivo dos programas em Ensino é a formação de

professores para atuar na mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino, integrando o conhecimento disciplinar com o conhecimento pedagógico.

Ensino vem recebendo anualmente um número cada vez maior de propostas de cursos novos, entre as quais predominam as propostas do tipo profissional. Especialmente após a instituição da Portaria CAPES/MEC nº 17/2009 que regulamenta os MPs, houve um aumento na submissão de propostas dessa modalidade, o que demonstra a importância desse marco regulatório. Ainda assim, as propostas acadêmicas têm um índice de recomendação maior em relação às profissionais. Isso indica que embora um grande número de propostas profissionais estejam sendo submetidas à área de Ensino, elas não estão sendo bem formuladas e grande parte não chega a ser implementada.

Analisando os índices de recomendação e os quesitos das fichas de avaliação das propostas de cursos novos, foi possível identificar os fatores que limitam sua recomendação. A grande fragilidade está na produtividade docente e consolidação da capacidade de pesquisa, mas também na própria adequação da proposta de curso, fatores estes que precisam ser fortalecidos dentro dos potenciais programas.

Ensino tem um alto índice de recomendação de propostas, acima da média geral das áreas e vem crescendo em quantidade de programas e em qualidade expressa pelo aumento progressivo das notas nas Avaliações Trienais. Essa expansão é um indicativo da consolidação da identidade da área e da demanda por Pós-Graduação voltada para o aperfeiçoamento dos profissionais de ensino no país. O número de discentes titulados cresce a cada ano, com destaque para os mestres profissionais que superam os acadêmicos em número de títulos e matrículas.

A despeito desse crescimento, a produtividade científica dos programas de MP ainda é inferior à dos acadêmicos, o que demonstra a necessidade da criação de indicadores específicos para essa modalidade e comprova o importante papel do fomento no desempenho dos programas.

É urgente a necessidade da criação de parâmetros de avaliação diferenciados para os programas de MPs. É certo que há diferenças nas fichas de avaliação, mas a invenção de novos produtos, formatos além da tradicional dissertação, materiais aplicados à realidade dos alunos, entre tantas possibilidades, deve ser estimulada, mas não só isso. É preciso, ao estimular, garantir ferramentas para qualificar e quantificar estes produtos próprios da modalidade profissional dando, assim, segurança aos programas ao mesmo tempo em que se

atende aos objetivos do mestrado profissional dispostos no Artigo 4º da Portaria nº17/2009, os quais são:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Ao analisar a evolução do SNPG, verificamos o crescimento do sistema como um todo, mas o aumento expressivo da modalidade Mestrado Profissional toma papel de destaque. Com o crescimento vem a necessidade de regulamentação e acompanhamento contínuo.

Ao comparar os dados reais do SNPG para os anos de 2011 a 2013 com aqueles previstos no momento da concepção do atual Plano Nacional de Pós-Graduação, o PNPG 2011-2020, observamos que a demanda dos alunos por cursos de Mestrado Profissional em nível *stricto sensu* foi maior que o esperado. Ao mesmo tempo, o número de cursos implantados foi menor que o previsto. Esse quadro mostra a grande procura de alunos pela diplomação no MP, enquanto a oferta de cursos ainda é limitada.

Com esta análise constatamos que a regulamentação pela Portaria nº 17/2009 de fato impactou na oferta de Mestrados Profissionais no SNPG, pois após a sua publicação aumentou o número de propostas de cursos novos na modalidade profissional. Os MPs ainda são recentes no histórico do SNPG e seu crescimento é irrefreável. Mais ainda: iniciam-se neste momento as discussões sobre a modalidade doutorado profissional, que ainda não existe no Brasil, mas ao que tudo indica será uma evolução natural dos MPs atuais.

Os programas profissionais são oferecidos principalmente por universidades federais, mas o setor privado tem um papel muito importante na formação de mestres profissionais não só na área de Ensino, mas em todo o SNPG. Esse papel pode ser consequência da capacidade que as IES particulares têm de captar recursos diretamente com os alunos matriculados na forma de cobrança de mensalidades, o que é vetado às IES públicas.

O desempenho das propostas de cursos novos submetidas na área de Ensino está acima da média do total de propostas submetidas à avaliação da CAPES, mas o número de propostas não recomendadas ainda é grande. A principal fragilidade das propostas é a produtividade docente e capacidade de consolidação de pesquisa, mas também na própria adequação da proposta de curso, fatores estes que precisam ser fortalecidos dentro dos potenciais programas.

A produtividade científica dos programas de MP em Ensino ainda é inferior à dos acadêmicos, o que demonstra a necessidade da criação de indicadores específicos para essa modalidade e comprova o importante papel do fomento no desempenho dos programas.

A Portaria nº 17/2009 veio cumprir a função regulatória de modo geral, mas as áreas de avaliação e a própria CAPES precisam considerar as particularidades de cada área. Esse

olhar atento tem estado presente nas discussões das áreas, em seus documentos e nas discussões do CTC-ES. É preciso que a avaliação, tanto dos novos cursos de MP que ingressam no sistema como a avaliação periódica dos que o integram, seja regulada por critérios específicos, de certa forma diferentes dos critérios usados para cursos acadêmicos. É preciso considerar o perfil diferenciado dos alunos que se deseja formar, bem como os produtos gerados por eles. É preciso que as fichas de avaliação continuem sendo aperfeiçoadas para que capturem da melhor forma possível como se dá a produtividade científica dos programas de MP e qual o perfil de alunos egressos que se formam nestes programas.

É preciso criar e aperfeiçoar os mecanismos de acompanhamento dos alunos egressos de programas de MP. Mecanismos capazes de aferir se esses programas agregaram algo de positivo nas carreiras dos egressos, se houve alteração salarial, alteração de cargos e posições, e mesmo se há sugestões dos alunos a serem implementadas em seus programas de origem. Lembramos que o MP não é profissionalizante, não é voltado à especialização profissional. Ao contrário, o público alvo do MP é o profissional já especializado e inserido no mercado de trabalho, tornando-o apto a atuar em atividades técnico-científicas e de inovação.

Diante deste panorama que reflete a ascensão da modalidade profissional, os resultados da presente pesquisa apontam para questões extremamente relevantes a serem consideradas pela CAPES, comunidade acadêmica e pelas áreas de avaliação, em especial a área de Ensino que é em grande parte formada por programas de MP, de modo a subsidiar novas ações voltadas para fortalecer a atuação dos Mestrados Profissionais no Sistema Nacional de Pós-graduação. Esperamos que esta pesquisa sobre o panorama da situação dos MPs no SNPG contribua para:

- Ajudar na compreensão do funcionamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, do funcionamento da avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu* e das diferenças entre as modalidades;
- Auxiliar a comunidade acadêmica a compreender o papel dos Mestrados Profissionais no Sistema Nacional de Pós-Graduação;
- Subsidiar as IES na elaboração de futuras propostas de cursos novos, tendo conhecimento dos critérios de avaliação das áreas de avaliação e do CTC-ES, de modo a sanar as maiores fragilidades encontradas atualmente;

- Incentivar as IES a assumir uma política institucional em relação ao estímulo da formação profissional nas mais diversas áreas;
- Levar a uma reflexão das áreas de avaliação da CAPES e CTC-ES sobre os critérios utilizados na avaliação de propostas de cursos novos de MP; bem como os critérios da avaliação continuada dos PPGs de caráter profissional, em especial os produtos gerados e o perfil dos alunos egressos.
- Assessorar na elaboração de políticas públicas para fortalecimento dos MPs na oferta de cursos de Pós-Graduação voltados para a formação continuada de professores.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. H. T. A Pós-Graduação no Brasil: onde está e para onde poderia ir. In BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, v. 2020, p. 17-28. 2011.

ALVES, C. G. M & DEL PINO, J. C. A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica. v. 05, n. 04, p. 21-64. Dez. 2015.

ARAÚJO, M. S. T. & AMARAL, L. H. Impactos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Unicsul sobre a atividade docente de seus estudantes: do processo de reflexão às transformações na prática pedagógica. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 3, n. 5, p. 150-166, jun. 2006.

BALDAN, M.; OLIVEIRA, B. A. O Dualismo Educacional na História da Educação Brasileira a Partir das Políticas Públicas: Quando o Crime não abala mais. In: Cadernos da Pedagogia. Santa Catarina, Ano 02, v. 2, n. 4, ago./dez., 2008.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C. & MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. R B P G, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. 1951. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Ministério da Educação /Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n.º 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação, 1965. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014> Acesso em 05 ago 2015.

_____. Ministério de Ciência e Tecnologia. Documento básico do programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico e do subprograma Educação para a Ciência - SPEC/PADCT. Dez. 1988 e out. 1990.

_____. Portaria CAPES nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Disponível em <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>> Acesso em 08 set. 2016.

_____. Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 03 fev. 2014.

_____. Portaria CAPES nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>> Acesso em 08 set. 2016.

CAPES. Documento da Área de Ensino de Ciências e Matemática – ano 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino>> Acesso em 28 jul. 2016.

_____. Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-MEC-17-2009.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. Portaria CAPES nº 83, de 6 de junho de 2011. Cria áreas do conhecimento. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-capes-83-2011.pdf>> Acesso em 08 set. 2016.

_____. Portaria Nº 106, da Capes/MEC, de 17 de julho de 2012. Institui Comissão Especial para acompanhar e monitorar a implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação PNPg-2011-2020 e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa.

_____. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPg 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa/ Relatório Final. 104 p. Brasília, nov. 2013.

_____. Documento da Área de Ensino – ano 2013 (a). Disponível em <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino>> Acesso em 28 jul. 2016.

_____. Relatório da Avaliação Trienal – ano 2013 (b). Disponível em <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino>> Acesso em 28 jul. 2016.

_____. Resolução Nº 05, de 11 de dezembro de 2014. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/legislacao/1412015-resolucao-n-5-de11122014.pdf>> Acesso em 28 set. 2016.

_____. Portaria CAPES nº 147, de 13 de novembro de 2015. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/17112015-PORTARIA-N-144-145-146-147-DE-13-DE-NOVEMBRO-DE-2015.pdf>> Acesso em 28 set. 2016.

_____. Portaria CAPES Nº 91, de 29 de julho de 2015. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-capes-90-91-2015.pdf>> Acesso em 28 set. 2016.

_____. Portaria CAPES no 77, de 27 de maio de 2016. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>> Acesso em 28 set. 2016.

CEVALLOS, I. & PASSOS, L. F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012.

COLLINSON, V., KOZINA, E., LIN, Y., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L. & ZOGLA, I. Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*. v. 32, n.1, p. 3-19. 2009.

COULSON, D. & LINN, T. The hybrid master`s degree: combining research with practice. *Journal of the Association for Communication Administration*, v. 2, p. 127-131. 1995.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

FELTES, H. P. M. & BALTAR, M. A. R., Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. *R B P G*, v. 2, n. 4, p. 72-78, jul. 2005.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. *Rev. Adm. Empres.*, São Paulo, v. 43, n. 2, 2003.

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

FISCHER, T. M. D.; WAIANDT, C.; FONSECA, R. L. Educação Profissional e Pós-Graduação: um desafio estratégico para transformação do espaço educacional *In: III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ*, João Pessoa, 2011.

FREITAS, L. P.; RODRIGUES, S. G. & COSTA, H. G. Emprego de abordagem multicritério para classificação do desempenho de instituições de ensino superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 65, p. 655-674, out./dez. 2009.

FULLAN, M. G. & MILES, M. B. Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, v. 73, n.10, p.745-752. 1992.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./ abr. 2004.

GUSKEY, T. R. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, v. 8, n.3, p. 381-391. 2002.

KERN, J. C. & MASON, K. Master of Arts in Teaching: A Progressive Alternative to Traditional Teacher-Preparation Programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 69, 4, p. 46-49. 1998. Publicado online: 22 fev 2013.

LUDKE, M. & CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109. maio/ago. 2005.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. A avaliação da Pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.

NEPOMUCENO, L. D. O. & COSTA, H. G. Mapeamento de percepções na avaliação dos impactos do mestrado profissional no perfil do seu egresso. *Produção*, São Paulo, v. 22, n. 4, p.865-873. jan. 2012.

OLLER, C.; SOTERO, A.; MOREIRA, M. A.; FISCHER, T.; NICOLA, J. H. Parâmetros para avaliação de mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 151-155, jul. 2005.

PIQUET, R.. Mestrado profissionalizante: relato de uma experiência. *Regiões e Cidades*, v. 1, n. 1, p.2-9, 2008.

RIBEIRO. C. R. A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 433 - 450, dez. de 2010.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

RIBEIRO, T. A. & COSTA, H. G. Aplicação do método ELECTRE TRI à classificação da percepção do desempenho de IES por parte do corpo discente. In: XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP, 2005, Porto Alegre: ABEPRO. p. 1607-1614. 2005.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, N. M. F. Auto-avaliação de centros de Pós-Graduação: uma proposta em ação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 53, p. 487-506, 2006.

SELKE, M. The Professional Development of Teachers in the United States of America: The practitioners' master's degree. *European Journal of Teacher Education*. v. 24, n. 2 , p. 205-214. 2001.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

4. ANEXO 1

Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009

Diário Oficial da União nº 248 (terça-feira) – Seção 1 – Pág. 20
Ministério da Educação
GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA NORMATIVA Nº 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009

Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, CONSIDERANDO a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público;

CONSIDERANDO a necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;

CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;

CONSIDERANDO as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu com vistas ao desenvolvimento sócio-econômico e cultural do País;

CONSIDERANDO a necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;

CONSIDERANDO a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido;

CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo; e, finalmente,

CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e as deliberações do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior-CTC-ES e do Conselho Superior da CAPES, resolve:

Art. 1º A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES regulará a oferta de programas de mestrado profissional mediante chamadas públicas e avaliará os cursos oferecidos, na forma desta Portaria e de sua regulamentação própria.

Art. 2º O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e validados pelo Ministro de Estado da Educação tem validade nacional.

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - 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.

Art. 4º São objetivos do mestrado profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia

e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico.

Art. 5º Os cursos de mestrado profissional a serem submetidos à CAPES poderão ser propostos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados pela CAPES e, em particular, demonstrando experiência na prática do ensino e da pesquisa aplicada.

Parágrafo único. A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

Art. 6º As propostas de cursos de mestrado profissional serão apresentadas à CAPES mediante preenchimento por meio eletrônico via internet do Aplicativo para Cursos Novos - Mestrado Profissional (APCN-MP), em resposta a editais de chamadas públicas, dentro de cronograma estabelecido periodicamente pela agência.

Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessária e obrigatoriamente:

I - apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional.

II - possibilitar a inclusão, quando justificável, de atividades curriculares estruturadas das áreas das ciências sociais aplicadas correlatas com o curso, tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética;

III - conciliar a proposta ao perfil peculiar dos candidatos ao curso;

IV - apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação;

V - apresentar normas bem definidas de seleção dos docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos;

VI - comprovar carga horária docente e condições de trabalho compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;

VII - prever a defesa apropriada na etapa de conclusão do curso, possibilitando ao aluno demonstrar domínio do objeto de estudo com plena capacidade de expressar-se sobre o tema;

VIII - prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final do curso.

§ 1º O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso.

§ 2º A qualificação docente deve ser compatível com a área e a proposta do curso, de modo a oferecer adequadas oportunidades de treinamento para os estudantes e proporcionar temas relevantes para o seu trabalho de mestrado.

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como 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.

§ 4º Para atender situações relevantes, específicas e esporádicas, serão admitidas proposições de cursos com duração temporária determinada.

Art. 8º O desempenho dos cursos de mestrado profissional será acompanhado anualmente e terá avaliação com atribuição de conceito a cada três anos pela CAPES.

§ 1º O credenciamento dos cursos de mestrado profissional pelo CNE terá validade de três anos, sendo renovado a cada avaliação trienal positiva pela CAPES.

§ 2º Quando da avaliação de proposta de curso novo, ou de sua avaliação trienal, o Mestrado Profissional receberá da CAPES graus de qualificação variando dos conceitos 1 a 5, sendo o conceito 3 o mínimo para aprovação.

§ 3º A proposta de curso avaliada seguirá para o CNE para aprovação e credenciamento e posterior autorização do MEC para o funcionamento do curso.

Art. 9º A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas.

Parágrafo único. A avaliação será feita por comissões específicas, compostas com participação equilibrada de docentes-doutores, profissionais e técnicos dos setores específicos, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas.

Art. 10 Em complemento ao disposto no art. 7º, constituem parâmetros para o acompanhamento e a avaliação trienal dos cursos os seguintes indicadores, relativos à produção do corpo docente e, em especial, do conjunto docentes-orientadores-alunos:

I - produção intelectual e técnica pertinente à área, regular nos últimos três anos e bem distribuída entre os docentes, contemplando:

- a) artigos originais, artigos de revisão da literatura e publicações tecnológicas;
- b) patentes e registros de propriedade intelectual e de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstrado o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo;
- c) desenvolvimento de aplicativos e materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas;
- d) produção de programas de mídia;
- e) editoria;
- f) composições e concertos;
- g) relatórios conclusivos de pesquisa aplicada;
- h) manuais de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação ou adequação tecnológica;
- i) protótipos para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos;

- j) projetos de inovação tecnológica;
- k) produção artística;
- l) outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, a critério da CAPES;
- II - informações sobre o destino dos egressos do curso, empregabilidade e trajetória profissional;
- III - informações, recomendações e observações que constem de relatórios e pareceres das comissões examinadoras de avaliação dos trabalhos de conclusão do mestrado dos estudantes;
- IV - dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, empresas e instituições da área de especialização e atuação do curso;
- V - informações de outra natureza, além daquelas constantes nos relatórios anuais, sobre a produção técnico-científica, produção intelectual e a atividade acadêmica do curso, quando for o caso.

Art. 11 Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES.

Art. 12 Os cursos de mestrado profissional já existentes devem providenciar, ao longo do triênio, as mudanças e atualizações que se mostrarem necessárias para a devida adequação ao disposto nesta Portaria.

Art. 13 Fica revogada a Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009.

Art. 14 Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD