

Mestrado profissional brasileiro: em busca da institucionalização plena

Brazilian professional master's degree: in search of full institutionalization

João Pedro Aparecido Vicente¹
Universidade de Uberaba (UNIUBE)
joao.vicente@ebserh.gov.br

Wenceslau Gonçalves Neto²
Universidade de Uberaba (UNIUBE)
wenceslau@ufu.br

Resumo: Neste texto, derivado de pesquisa bibliográfica e documental, com suporte teórico em representantes contemporâneos da Teoria das Instituições, busca-se retratar o processo de institucionalização do mestrado profissional brasileiro a partir de três marcos capitais no histórico do objeto: a regulamentação geral da pós-graduação, em 1965; a normatização específica para a modalidade profissional, em 1998; e a expansão numérica, com ampliação dos objetivos iniciais, consubstanciada na forma de cursos em rede nacional, a partir de 2011. Propõe-se que a resistência à modalidade profissional de pós-graduação *stricto sensu* não foi vencida, até o fim dos anos 2010, pelos mestrados profissionais isoladamente, tendo sido conveniente e necessária, a fim de que se atinja a legitimação plena desses cursos, a criação dos doutorados profissionais.

Palavras-chave: Educação. Mestrado profissional. Políticas públicas.

Abstract: In this text, produced from bibliographic and documentary research, with theoretical support in contemporary representatives of Theory of Institutions, it's analyzed the professional master's degree institutionalization process in Brazil, considering three key moments: the general regulation of graduate studies, in 1965;

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).

² Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig.

the specific standardization for the professional modality, in 1998; and the numerical expansion, with diversification of the initial objectives, resulting in national network courses, starting in 2011. It is proposed that the resistance against the postgraduate professional modality was not overcome, until the end of the 2010s, by professional master's degrees in isolation, and it was convenient and necessary, in order to achieve the full legitimacy of these courses, the creation of professional doctorates.

Keywords: Education. Professional master's. Public policy.

Introdução

Um novo e relevante objeto de estudo tem emergido no campo das políticas públicas educacionais: o doutorado profissional. Recebido de maneira discreta pela academia, e de forma silenciosa fora dela, essa modalidade de doutorado já se insere na história da educação brasileira, ao sedimentar a institucionalização dos mestrados profissionais - MPs.

A afirmação anterior se sustenta na constatação de que o grau de desenvolvimento dos MPs anteriormente à criação dos doutorados profissionais ainda não havia sido suficiente para vencer a resistência apresentada pela tradição acadêmica, consolidando a identidade desses cursos e legitimando suas propostas junto aos públicos diretamente interessados - instituições de ensino, do sistema produtivo e os potenciais alunos.

Este artigo apresenta o processo de institucionalização do mestrado profissional brasileiro com foco nos três marcos mais relevantes para a história do objeto: regulamentação geral da pós-graduação, em 1965; normatização específica, em 1998; e expansão numérica e dos objetivos iniciais, consubstanciada na forma de MPs em rede nacional, a partir de 2011.

Busca-se aqui apresentar que o discurso contrário à modalidade profissional de pós-graduação *stricto sensu* não foi vencido, até o fim dos anos 2010, pelos MPs isoladamente, sendo necessária, para atingir a legitimação plena desses cursos, a criação dos doutorados profissionais.

Por mestrado profissional, entenda-se a modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a pesquisa aplicada, visando à descoberta de soluções para problemas concretos diagnosticados no âmbito das empresas, indústria, administração pública, áreas tecnológicas, agricultura, saúde, entre outros (AGOPYAN e OLIVEIRA, 2005; FELTES e BALTAR, 2005; QUELHAS, FARIA FILHO e FRANÇA, 2005).

Difere-se da modalidade acadêmica devido à ênfase na aplicabilidade dos resultados, pluralidade de opções de produto final e possibilidade de corpo docente composto por profissionais do mercado, com relevante experiência. Busca inserir o aluno na realidade do campo de estudo. Presume-se que o mestrando esteja em exercício profissional, portanto requer idealmente calendários mais flexíveis. O título confere as mesmas prerrogativas que o mestrado acadêmico (CASTRO, 2005; FISCHER, 2005; PIQUET, LEAL e TERRA, 2005).

Já a institucionalização consiste em um processo gradual de legitimação de uma prática, comportamento ou lógica norteadora da ação humana, de modo a naturalizar sua existência e dotá-la de relevante coercitividade junto aos indivíduos por ela atingidos ou dela participantes. Resulta de um

trabalho de longo prazo, envolvendo instrumentos normativos oficiais e/ou poder simbólico para conquistar a adesão dos praticantes e superar a resistência dos que se opõem àquilo que se pretende tornar uma instituição (SCOTT, 1995; TOLBERT e ZUCKER, 1998).

Regulamentação geral

O Parecer 977, de 3 de dezembro de 1965, exarado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), foi o primeiro documento a conceituar a pós-graduação brasileira em níveis de mestrado e doutorado como etapas hierarquizadas, sob as nomenclaturas *profissional* e *de pesquisa*.

Ao conceituar os estudos pós-graduados, o CFE optou pela estruturação em dois ciclos, reconhecendo inclusive que algumas instituições já vinham adotando o título de mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação, no país. Esperar-se-ia a geração de novos conhecimentos sobre um tema pesquisado, qualificados pelo grau de ineditismo e relevância.

Com base na experiência norte-americana, determinou o Parecer duração mínima de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. Cada um deles compreenderia frequência a aulas e seminários, exame de aproveitamento e investigação que culminasse em dissertação ou tese. Os cursos foram considerados relativamente autônomos, não constituindo o mestrado, obrigatoriamente, requisito prévio para inscrição no doutorado. Previu-se aceitável, ainda, o grau de mestre como etapa terminal em determinados campos do conhecimento.

A pós-graduação *stricto sensu* resultou diferenciada dos cursos *lato sensu* - especializações, aperfeiçoamentos e outros - por seu formato, duração, rigor no processo seletivo de candidatos e por visar ao desenvolvimento da capacidade criadora e juízo crítico, levando o aluno a exercer atividade de pesquisa, em detrimento de apenas absorver conhecimentos consolidados.

Geraria a formalização oficial dessa etapa de ensino, a partir dos anos 1960, sistemas de autorização, credenciamento, financiamento e concessão de bolsas de estudos. A política de pós-graduação brasileira surgiu como uma iniciativa estatal. Muito pouco, nesse quesito, pode ser atribuído à sociedade civil ou a instituições particulares. A ampliação do número de pesquisadores e professores, qualificados internamente ou no exterior, daria suporte humano à criação desses sistemas (CURY, 2005).

O Parecer 977/1965 não impôs um sistema de cursos inteiramente estranho ao ensino superior brasileiro, uma vez que naquele ano o país contava com 23 cursos de mestrado e dez de doutorado. Considerou experiências que já se generalizavam, embora ainda vacilantes, dando-lhes forma e definindo uma sistemática que contribuiu para seu desenvolvimento (SUCUPIRA, 1980).

O doutorado de pesquisas é apontado no Parecer 977/1965 como mais importante dos graus acadêmicos conferidos nos Estados Unidos da América (EUA), seguido pelos doutorados profissionais, como doutor em Ciências Médicas, em Engenharia, em Educação. Os pareceristas classificaram o mestrado como uma tradição anglo-saxônica, com tendência a desaparecer nas instituições europeias. Ressaltaram, ainda, que em contraposição à natureza do doutorado, voltado para formar um pesquisador, o mestrado europeu e o americano buscavam conferir competência profissional aprofundada em diferentes áreas nas quais se presume a formação enquanto bacharel; logo, nas quais não houve verticalização nos aspectos científicos que embasam as práticas.

Enquanto nos EUA o âmago da pós-graduação é o doutorado, seguindo o exemplo alemão; no Brasil o foco recaiu sobre o mestrado, devido à exigência governamental de que “as universidades

teriam permissão para formalizar estudos de doutorado apenas quando já tivessem um programa de mestrado consolidado” (VERHINE, 2008, p. 169).

O grau de mestre, não de doutor, foi considerado requisito para ingresso como professor universitário em seu posto inicial, de assistente³, a ser provido mediante concurso aberto a profissionais graduados, com especialização ou aperfeiçoamento, constituindo títulos preferenciais o diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino. Se o admitido como professor assistente não tivesse a titulação de mestre, deveria apresentá-la no prazo máximo de seis anos. Posteriormente, ao concluir o doutorado, seria automaticamente equiparado, em vencimentos, ao professor adjunto.

O mestrado profissional no Brasil seria formalmente normatizado somente nos anos 1990, tendo a categoria mestrado privilegiado, desde seu surgimento, a finalidade acadêmica, assim como o doutorado brasileiro permaneceria até o fim da década de 2010.

Em 1965, a formalização do conceito de pós-graduação demonstrava a necessidade de expansão da universidade brasileira, criando-se as condições para que a formação de docentes e pesquisadores passasse a acontecer no país em quantidade suficiente para suprir os quadros das instituições de ensino superior. Não se reconhecia na formação pós-graduada um diferencial para o trabalho fora da academia, motivo pelo qual a vertente acadêmica institucionalizou-se com décadas de antecedência à profissional.

A fim de parametrizar o grau de institucionalização do MP brasileiro enquanto política pública, lançamos mão do aporte teórico de Richard Scott, ao que este analisa que as instituições consolidadas se sustentam em três pilares de legitimação: regulativo, normativo e cognitivo. De Pamela Tolbert e Lynne Zucker assimilamos a proposta de que o processo de institucionalização passa pelas fases de habitualização, objetificação e sedimentação.

A vertente regulativa proposta por Scott (1995) se expressa nas coações e na possibilidade de conduzir comportamentos, resultante da existência de uma instituição. Tanto mais um ente estará amparado pelo pilar regulativo quanto mais puder estabelecer regras, manipular sanções, fiscalizar e examinar pessoas às quais se dirige sua ação. Instituições majoritariamente amparadas no aspecto regulativo se valem de mecanismos coercitivos e encontram legitimação em instrumentos legalmente sancionados.

Compõem o pilar normativo os valores e normas que caracterizam as obrigações sociais. A lógica regente de uma instituição normativa é o princípio da adequação, na forma de autocontrole e autocensura, com vistas a atingir a aceitação do sistema moral difuso. Instituições normativas não estão atreladas à coerção ou a leis, amparando-se antes em práticas ligadas à disciplina, formas de linguagem, de comportamento, de conduta.

Ao tratar da dimensão cognitiva, o terceiro pilar refere-se às representações simbólicas internalizadas pelos indivíduos como resultado de sua interação com o mundo. Trata-se de um processo que se dá em palavras, gestos e signos que conferem sentido a atividades, fenômenos, objetos e aos elos entre eles partilhados. A base de submissão está na aceitação de pressupostos, legitimada pelo sistema cultural e expressa pelo predomínio. Os mecanismos de ação do aspecto cognitivo das instituições são miméticos, isto é, a busca pelo isomorfismo, modificando crenças e até mesmo desejos.

³ Decreto-Lei 465, de 11 de fevereiro de 1969.

Em 1965 o embasamento regulativo para o MP estava restrito ao Parecer 977. Era nula a possibilidade de o mesmo influenciar condutas, ou seja, emanar ditames normativos, pois não existia, implantado, nenhum mestrado profissional no país. Tal conjuntura inviabiliza, por si só, o pilar cognitivo, pois a menção em documento oficial, quando não é colocada em prática ou conhecida por iniciativas congêneres, não gera um significante. O que caminhava para se institucionalizar era o mestrado acadêmico.

De acordo com Zucker (1977), quando comportamentos padronizados passam a ser tomados por diferentes atores sociais para solucionar problemas e demonstram-se úteis para o alcance dos propósitos que originaram a ação, tem-se a etapa de habitualização, que seria a primeira de um processo de institucionalização. Alternativas são testadas na prática, sendo escassa a teorização sobre as mesmas.

Trata-se de estágio no qual circunstâncias similares levaram à busca de soluções que podem variar consideravelmente quanto aos modos de performance, conforme sua circunstância de aplicação (TOLBERT e ZUCKER, 1998).

Nessa perspectiva, uma política pública pode ser compreendida como pré-institucionalizada quando o problema é nítido, mas a busca pela solução ainda está na etapa de padronização de rotinas para enfrentamento de questões que se assemelham em sua natureza, embora variem quanto ao contexto de ocorrência. Nessa fase, as tentativas que não logrem sucesso devem ser descartadas ou adaptadas.

A segunda etapa consiste na objetificação, na qual há desenvolvimento de significados socialmente partilhados sobre os comportamentos que se apresentam como padrão resolutivo para determinado desafio. Tal formação de consenso é necessária para que haja a transposição de práticas e atitudes para contextos além de seu ponto de origem. É gerada alta teorização. A lógica dessa etapa é reproduzir o que já foi testado alhures e tenha resultado como referência para o alcance de determinado fim.

Consiste em uma disseminação calcada no mimetismo adaptável. Quando aplicamos esse conceito às políticas públicas, tem-se o processo de divulgação de práticas e associação de medidas a resultados.

Já a sedimentação representa o ponto culminante da institucionalização, no qual os padrões habitualizados e objetificados passam a confrontar o indivíduo como um fato consolidado e, portanto, coercitivo (ZUCKER, 1977). Os novos membros que tenham contato com o que está institucionalizado, ao desconhecerem a origem das suas bases de legitimação, tendem a aceitar o padrão como algo naturalizado, um dado social. A teorização torna-se baixa, como consequência de ser menos problematizado (TOLBERT, 1988).

A conformidade dos indivíduos ao comportamento dos demais é fruto de uma institucionalização de práticas e conceitos. Uma estrutura ou padrão, quando instituído, será tão mais duradouro e encontrará tão menos resistência, quanto maior tenha sido o trabalho de objetificação e sedimentação (ZUCKER, 1977). A total institucionalização depende dos efeitos conjuntos de uma baixa resistência por parte de círculos opositores, promoção e apoio de grupos defensores, e verificabilidade da adequação entre o que foi instituído e os resultados esperados (TOLBERT e ZUCKER, 1998).

No Brasil, a modalidade profissional de mestrado não entraria em processo de pré-institucionalização nos anos 1960. Como a assimilação de profissionais com titulação *stricto sensu*

atenderia antes a uma demanda das universidades que da indústria, a vertente profissional manter-se-ia latente.

Para se inserir num contexto de habitualização, seria necessária a precedência de demandas do mercado não acadêmico, de modo a justificar as condutas e tentativas iniciais ligadas à implantação do MP. A objetificação e a sedimentação resultavam virtualmente não atingidas, em função de o processo de habitualização não ter sido iniciado.

Normatização específica

Em 1995, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1995a) elaborou o *Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado*, considerando que as mudanças sociais e econômicas de então demandavam mais rápida transferência para a sociedade do conhecimento gerado nas universidades, além de maior aproximação entre a academia e empresas, agências e governo.

A preocupação com os níveis de qualidade foi desdobrada em sete apontamentos. Por fim, foi recomendada a implantação de procedimentos para autorização, acompanhamento e avaliação de mestrados profissionais. A Portaria 47/1995, assinada pelo presidente da Capes, determinou a implantação de tais procedimentos, fixando requisitos para assegurar os níveis de qualidade - coincidentes, em conteúdo, com as recomendações da proposta de flexibilização.

A pré-institucionalização, ou habitualização (TOLBET e ZUCKER, 1998), é demonstrada no *Programa de flexibilização* ao se presumir uma ligação direta entre as demandas econômicas e sociais e mudanças já existentes em 1995, na forma de mestrados direcionados antes a formar para o mercado que para a carreira acadêmica. Os então chamados mestrados profissionalizantes teriam seu reconhecimento estabelecido na Portaria 80/1998, que revogou a 47/1995.

São considerados, pela Portaria, a necessidade de formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado dos egressos de mestrados acadêmicos, o caráter de terminalidade assumido pelo mestrado no Parecer 977/1965 e os padrões de qualidade condizentes com a modalidade *stricto sensu*. O mestrado profissionalizante foi condicionado a estruturas curriculares vinculando ensino a aplicação prática, e quadro docente conforme já previsto na Portaria 47/1995, sendo admitido regime de dedicação parcial - novidade com relação ao professor pesquisador com dedicação exclusiva.

Durante os três primeiros anos de vigência da Portaria 47/1995, foram recomendados pela Capes cerca de 100 novos mestrados, dos quais apenas seis se classificaram como profissionais (SPAGNOLO, 1998).

Conforme a Portaria 80/1998, programas já existentes e avaliados pelos padrões tradicionais poderiam solicitar reenquadramento como profissionalizantes, mediante demonstração de que suas propostas estivessem voltadas para a formação profissional. A vocação para o autofinanciamento é reiterada, embora seja suprimida a possibilidade de suporte financeiro por parte da Capes em segmentos nos quais os convênios com o setor profissional se mostrassem pouco viáveis.

Quadro 1. Síntese da documentação normativa inicial do MP brasileiro

	Portaria 47/1995	Portaria 80/1998
Duração prevista para os cursos	No mínimo um ano. Sem menção a prazo máximo.	Mesma previsão.
Exigências para as instituições	Possuir pós-graduação com conceito A ou B, projetos em parceria com o setor produtivo e atividades de extensão. Pode ser considerada proposta de instituição altamente qualificada, mas sem tradição de ensino pós-graduado.	Possuir pós-graduação <i>stricto</i> ou <i>lato sensu</i> ; Ou, realizar pesquisa e prestar serviços em campo de conhecimento afim, que revelem qualificação científica, tecnológica e/ou artística.
Frequência de avaliação da Capes	Anual.	Periódica.
Corpo docente	Doutores com produção de alto nível, sendo permitida uma parcela sem doutorado, escolhidos devido à qualificação profissional e que não precisam ser de dedicação exclusiva. Esses últimos podem atuar como coorientadores.	Predominantemente doutores, com produção divulgada em veículos reconhecidos. Uma parcela pode ser constituída por profissionais de qualificação inquestionável [já não se menciona a coorientação]. Regime de dedicação parcial é permitido [já não se explicita ser apenas aos não doutores].
Financiamento	Deve procurar o autofinanciamento, por meio de convênios e patrocínio. Nos segmentos em que isso não se mostre viável, pode haver fomento da Capes.	Vocação para o autofinanciamento, por meio de convênios e patrocínio [já não se prevê possibilidade de fomento da Capes].
Formato dos trabalhos de conclusão de curso	Dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos ou outras.	Mesma previsão.

Fontes: Capes, 1995b; 1999.

Durante o estágio de normatização específica dos mestrados profissionais, a política econômica e administrativa vigente no país privilegiaria um modelo que busca espelhar-se na gestão privada, minimizando os mecanismos de intervenção econômica que atuassem em desfavor do livre mercado (MARE, 1998). A desregulação do setor de serviços, acompanhada de um amplo programa de privatizações, exemplifica a adoção de recomendações internacionais com vistas ao saneamento fiscal.

A opção por retirar o Estado da esfera produtiva e dotá-lo de funções reguladoras, de modo a terceirizar a prestação de serviços, é reflexo de uma gestão transnacional (DALE, 2010), idealizada no centro dinâmico capitalista e difundida para os países em desenvolvimento por agências como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Tal fenômeno de governação híbrida (DALE, 2004), resultante da adoção de recomendações emitidas por fornecedores de crédito é uma das características da globalização intensificada naquela década.

O Brasil tornara-se uma economia de serviços, e as privatizações nesse setor estimulavam a importação de maquinário dos países de origem dos investidores, com remessa ao exterior dos lucros internamente auferidos (CERVO, 2002). Em 1995, empresas de capital internacional haviam sido

equiparadas, por meio da Emenda Constitucional n.º 6, de 15 de agosto, às nacionais, criando-se a possibilidade de usufruto de crédito e subsídios públicos.

É coerente com essa conjuntura a demanda por mestrados alternativos ao modelo acadêmico, capazes de transferir conhecimento para o sistema produtivo de forma mais dinâmica e com foco na aplicabilidade. Tornar as empresas locais mais competitivas era um imperativo, frente aos desafios apresentados pela crescente abertura da economia⁴.

Os MPs, então, receberam normatização específica, migrando de uma etapa de habituação, pois já vinham sendo experimentados, para o início de sua objetificação. O processo foi envolto em polêmica e dissensos, como já registraram, entre outros, Castro (2005), Menandro (2010), Romão e Mafra (2016). Todavia, a busca de novos perfis de trabalhadores pelo mercado, com qualificações para além do ensino superior, demonstrou-se resiliente ante os rumores da tradição acadêmica.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação, que desde a gestão Sarney - 1985-1990 - vinham questionando o foco dispensado pela pós-graduação *stricto sensu*, encontraram ressonância no Planejamento Político Estratégico 1995-1998, do governo Fernando Henrique Cardoso, ao que este previu a criação dos mestrados profissionalizantes. Amparada pelo aspecto regulativo naquele governo, a iniciativa ainda enfrentaria a barreira normativa, que só poderia ser vencida com a construção sólida de uma identidade em torno dos cursos e do perfil de egresso.

O mestrado profissional brasileiro estava, em 1998, entre as fases de habituação e objetificação, apoiado sobre a vertente regulativa sem, contudo, ter-se consolidado na normativa - condição prévia para a plena institucionalização, apoiada no pilar cognitivo dos participantes da coletividade.

Ainda era muito baixa, embora não mais nula, a possibilidade de a concepção de mestrado profissional influenciar condutas. Restrita àqueles que tinham acesso ao próprio objeto ou aos debates em torno dele, tratava-se de matéria socialmente pouco difundida, estando segmentada a um nicho acadêmico - único *ethos* no qual pode ter iniciado a composição de um pilar normativo, e, em menor escala, cognitivo, por meio da adesão de defensores que passariam a advogar em favor de sua implantação.

O surgimento de demanda por mestrados profissionais traduziu-se na própria elaboração de cursos com este perfil, ao longo das décadas seguintes, uma vez que a edição das Portarias de 1995 e 1998 se deu em um contexto de cursos que já se adaptavam ao modelo alternativo. A habituação, ou seja, a busca por soluções baseadas em necessidades concretas da indústria e do mercado não acadêmico, está positivamente expressa na organização de iniciativas que buscassem um novo perfil de formação pós-graduada em senso estrito.

Editadas as portarias de recomendação e reconhecimento, os mestrados profissionais puderam passar à construção de uma identidade própria, a partir de 1998. As discussões e artigos publicados, debates em eventos como o *Seminário sobre o Mestrado Profissional*, em 2003 e o seminário *Para Além da Academia - a pós-graduação contribuindo para a sociedade*, em 2005, ambos organizados pela Capes, bem como os documentos normativos posteriores configuram um movimento de

⁴ A busca por novos modelos de formação pós-graduada coincide com um ambiente de flexibilização na oferta de ensino superior, com vistas a aumentar a oferta sem ocasionar aumento de gastos públicos. Para tal, foram estimulados a criação de cursos noturnos, o uso de educação à distância e a descentralização da oferta, com grande expansão de vagas em prestadores privados não universitários, aliada à criação de processos de avaliação da qualidade de cursos públicos e particulares (CUNHA, 2003; DURHAM, 2003).

objetificação do MP, dando forma e servindo de parâmetro não apenas para sua constituição, como para sua diferenciação relativa à modalidade acadêmica.

Expansão quantitativa e dos objetivos iniciais

Os *Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional* (CAPES, 2002a) consideraram que a modalidade ampliava a interface entre o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG - e setores não acadêmicos da sociedade, beneficiando outras profissões, além da de docente pesquisador. Determinaram os *Parâmetros para análise de projetos* que a Capes não financiaria mestrados profissionais, podendo eventualmente apoiar iniciativas voltadas para o desempenho de funções básicas do Estado.

Já os *Parâmetros para avaliação de mestrado profissional* (CAPES, 2002b) distinguiram a modalidade como sendo voltada para aqueles que não planejam dedicar-se ao ensino e à pesquisa, capacitando-os a aplicar conhecimentos e tecnologias à solução de problemas em seu ambiente de atuação. Do trabalho final seria esperada atividade aplicada à solução de problema, incorporando proposta de ação na área abrangida e demonstrando domínio e capacidade de expressão acerca do objeto de estudo.

Quadro 2. Síntese dos documentos normativos imediatamente complementares à Portaria 80/1998

	Parâmetros para análise de projetos	Parâmetros para avaliação de cursos
Duração prevista para os cursos	Não menciona.	No máximo 36 meses. Sem menção a prazo mínimo, já previsto na Portaria 80/1998.
Exigências para instituições	Preferencialmente possuir pós-graduação e desenvolver extensão ou prestação de serviços em campos relacionados com o MP; Ou, adequação do projeto, corpo docente, infraestrutura e competência técnica ou tecnológica para garantir o desenvolvimento do curso.	Podem ser Instituições de Ensino Superior - IES - reconhecidas pelo Ministério da Educação - MEC -, ou instituições de pesquisa ou de desenvolvimento tecnológico dotadas de corpo docente e infraestrutura compatíveis com a proposta do curso.
Frequência de avaliação da Capes	Mesma periodicidade estabelecida para o conjunto de programas integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação.	Idem.
Corpo docente	Pode incluir profissionais sem doutorado, desde que tenham qualificação comprovada por produção intelectual como patentes, protótipos, consultorias, assessorias, projetos técnicos, publicações tecnológicas, produção artística; Exigência de um núcleo docente em regime integral ou com dedicação exclusiva à instituição;	Predominantemente doutores: no mínimo o dobro dos especialistas sem doutoramento. Deve incluir profissionais com qualificação no campo pertinente ao curso, demonstrada por produção intelectual como patentes, protótipos, processos, consultorias, projetos técnicos, publicações tecnológicas, produção artística, propriedade intelectual, serviços e produtos com uso corrente no mercado, capítulos de livros

	O orientador deve ser doutor, podendo os não doutores coorientar.	ou direitos autorais; Exigência de um núcleo de docentes em tempo integral dedicado à instituição.
Financiamento	Impossibilidade de financiamento pela Capes, podendo ser exceção iniciativas voltadas para o desempenho de funções básicas do Estado. Essas podem vir a ser apoiadas no todo ou em partes.	Demandas de órgãos públicos, como prefeituras ou secretarias de estado, nas áreas de educação, saúde e administração pública podem ter auxílio de organismos de fomento; Demandas de empresas privadas ou organizações não governamentais são custeadas pelas mesmas; Oferta de cursos por instituições de ensino e pesquisa públicas ou privadas, sem as demandas estabelecidas acima, são financiadas pelas instituições.
Trabalhos de conclusão de curso	Nos formatos previstos pelo Portaria 80/1998, devendo ser apresentados a uma Banca qualificada.	Atrelado à solução de problema em nível técnico, ou adaptação de soluções de outros problemas, com proposta de ação que possa ter impacto no sistema a que se dirige; Pode assumir a forma de dissertação, produção artística, projeto técnico, estudo de casos, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, propriedade intelectual, patentes, <i>software</i> , ou outras; Examinado por uma comissão qualificada e externa à instituição. Pelo menos um dos examinadores deve ter experiência no campo profissional em análise.

Fontes: Capes, 2002a; 2002b.

A principal diferença entre os mestrados acadêmico e profissional estaria no produto gerado. Aquele pretende, pela imersão na pesquisa, formar a longo prazo um investigador. Já este, busca formar alguém que saiba utilizar a pesquisa para agregar valor a suas atividades, sejam de interesse mais pessoal ou social. Daí a necessidade de que o aluno pesquise, o que justifica a prevalência de professores com doutorado nos programas profissionais. A avaliação dos MPs deveria considerar sobretudo o valor agregado ao aluno pelo curso, métrica diferenciada daquela da vertente acadêmica, direcionada para publicações (CAPES, 2005).

Em setembro de 2000 foi criada pela Capes a área *stricto sensu* de Ensino de Ciências e Matemática, que até maio do ano seguinte teria cinco cursos aprovados, todos acadêmicos. A intenção inicial era criar um mestrado destinado a professores de ensino médio e fundamental, bem como os de licenciaturas, abrangendo tanto questões didáticas quanto de conteúdo disciplinar. O preparo do profissional estaria voltado para a atuação na sala de aula e no sistema de ensino (CAPES, 2001).

Ao fim de 2001, havia 14 mestrados em ensino de Ciências e Matemática aprovados, além de um doutorado. Desse total, quatro eram MPs. Em 2002, o número passava a seis e em 2004, oito (MOREIRA, 2002; 2004).

Tem-se ali o prelúdio da futura política adotada pelos mestrados profissionais em rede, voltados para professores da educação básica pública, a partir de 2010. A distinção entre o mestrado acadêmico e o profissional, em ensino, remete à diferença entre o *Masters in Education* - MEd - e o *Masters of Arts in Teaching* - MAT - americanos. O primeiro, de natureza acadêmica, busca o aprofundamento teórico e a produção de conhecimento enquanto o segundo é voltado para a inserção na prática, com ênfase na formação profissional e no desenvolvimento de competências.

Já os mestrados profissionais em educação - não confundir com os da área de ensino, tanto por derivarem de áreas distintas de avaliação na Capes quanto devido aos focos diferenciados - teriam início somente em 2010. Até o fim de 2011, já seriam nove. Esse distanciamento temporal e número reduzido demonstram a resistência da área da educação em implantar mestrados profissionais.

A diferença entre os MPs em educação e em ensino segue o mesmo padrão que distingue, no exterior, o *Masters in Education* do *Masters of Arts in Teaching*. Um busca pesquisar uma área do saber a partir de seus fundamentos sociológicos, antropológicos e políticos; o outro está focado em competências e técnicas para desempenho de uma função laboral.

Conforme Hetkowski (2016), numa perspectiva inovadora, que busca soluções, os mestrados profissionais em educação tomam como objeto a gestão dos sistemas escolares, os processos de ensino-aprendizagem, tecnologias, qualificação de professores, recursos didáticos, políticas públicas e inovações pedagógicas.

Ainda sobre a especificidade dos mestrados profissionais em educação, Fialho e Hetkowski (2017) esclarecem que tais cursos dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para tratar de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos, além de possibilitar o desenvolvimento de produtos, encaminhamentos ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas, constituindo um espaço de aplicação, desenvolvimento, avaliação e inovação.

Já Barata (2006) sintetiza que a produção de conhecimentos decorrente de um MP deve estar voltada para a solução de problemas práticos, o que lhe confere caráter mais tecnológico que propriamente científico. Ao elaborar os modos por meio dos quais as teorias podem ser traduzidas em ações, o mestrado profissional teria a função de ajudar a enfrentar o distanciamento existente entre a universidade e os setores produtivos – incluindo-se os sistemas educacionais em sentido amplo.

Com base nas definições presentes nos três parágrafos anteriores, é possível compreender que a natureza do mestrado profissional, voltada essencialmente para a pesquisa aplicada, visa a complementar a oferta de pós-graduação em senso estrito. Especificamente no campo da educação, constitui uma alternativa que vai além do ensino propedêutico e do técnico, devido ao potencial de contribuição científica para a gestão educacional, na forma de processos e práticas baseados em evidências, jamais se restringindo a produtos educacionais ou materiais didáticos.

Entre os anos de 1999 e 2009, a pós-graduação em senso estrito ampliou vagas e titulados em todas as modalidades, com destaque para o MP, com aumento de 1.175% nas matrículas e 5.539% nas titulações. Considerado o mesmo intervalo, as matrículas e titulações do mestrado acadêmico se expandiriam 65,7% e 32,6%, enquanto no doutorado o acréscimo seria de 93,6% e 135,4% (BRASIL, 2010).

Complementando as previsões da Portaria 80/1998 e dos *Parâmetros para análise de projetos e para avaliação de cursos*, de 2002, o MEC editaria a Portaria 7/2009, que reforçou a igualdade de prerrogativas conferida entre as modalidades acadêmica e profissional de mestrado. A possibilidade de concessão de bolsas foi restrita a áreas excepcionalmente priorizadas.

Já a Portaria 17/2009 revogaria a 7/2009, reproduzindo parte de seu conteúdo, com alterações em pontos cruciais: desapareceu a previsão de que o título de mestre profissional outorgaria os mesmos direitos que o acadêmico - o que reflete a polêmica em torno do tópico, ainda naquele momento -, a submissão de propostas de cursos passava a ser possível somente por meio de editais de chamamento da Capes - no documento anterior havia a possibilidade de submeter por iniciativa própria - e, por fim, a previsão de prazo mínimo e máximo para titulação é suprimida.

O novo instrumento normativo, portanto, foi menos específico e mais omissivo, características sintomáticas de um ambiente de dissensos no que se refere aos direitos dos diplomados e duração dos cursos.

Quadro 3. Síntese das Portarias 7/2009 e 17/2009

	Portaria 7/2009	Portaria 17/2009
Duração prevista para os cursos	No mínimo um ano e no máximo dois.	Não menciona.
Titulação	Nacionalmente reconhecida, conferindo os mesmos direitos que o mestrado acadêmico.	Nacionalmente reconhecida.
Exigências para instituições	Atender aos requisitos de qualidade fixados e demonstrar experiência em pesquisa aplicada; Enfatizar, nos cursos, a utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação.	Idem.
Submissão de propostas para cursos	Atendendo a chamada pública ou por iniciativa própria.	Atendendo a chamada pública.
Frequência de avaliação da Capes	Trienal.	Idem.
Corpo docente	Equilíbrio entre doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada; normas bem definidas para seleção dos orientadores, sendo admitido o regime de dedicação parcial; Qualificação dos professores demonstrada por meio de produção tecnológica, científica ou artística.	Idem.
Financiamento	Impossibilidade de concessão de bolsas, salvo em áreas excepcionalmente priorizadas.	Idem.
Trabalhos de conclusão de curso - formatos admitidos	Dissertação, revisão de literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; aplicativos, materiais didáticos, produtos, processos e técnicas; programas de mídia, <i>softwares</i> , estudos de caso, relatórios, manuais, protocolos de aplicação em serviços, propostas de intervenção, projetos de adequação tecnológica, protótipos de instrumentos, equipamentos, produções artísticas e outros, desde que aprovados pela Capes.	Idem.

Fontes: MEC, 2009a; 2009b.

Em consonância com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁵, a Sociedade Brasileira de Matemática coordenou a elaboração de um mestrado profissional em rede, a ser oferecido por universidades participantes do sistema Universidade Aberta do Brasil. Em outubro de 2010, a Capes aprovou o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Profmat. As primeiras turmas, no ano seguinte, totalizaram 1,1 mil vagas.

A proposta curricular incluía disciplinas obrigatórias, eletivas e trabalho de conclusão, com prazo entre 24 e 36 meses para integralização. Semipresenciais de março a dezembro, as disciplinas contariam com um professor responsável e um assistente, nos polos locais. Houve previsão de encontros presenciais semanais nesses polos, uso de material didático unificado e uma plataforma de ensino *online*. Nos meses de janeiro e fevereiro, as aulas seriam presenciais e intensivas (VICENTE e RESENDE, 2016).

O Profmat demarca um momento importante, pois representa a abertura de uma vertente não voltada para o trabalho no mercado, indústria ou administração pública, tampouco às universidades, no sentido de formar pesquisadores. Consiste na primeira experiência de um curso para profissionalizar professores da educação básica, alegadamente com ênfase nos conteúdos das disciplinas ministradas, pressupondo estar o aluno em efetivo exercício da docência e com matriz curricular unificada nacionalmente. Essa última característica, somada ao ensino semipresencial, constituem o diferencial da proposta, com relação aos anteriores mestrados em ensino de ciências e matemática, criados a partir dos anos 2000.

Ao pioneirismo do Profmat seguir-se-ia, a partir de 2011, a criação de outros cursos oferecidos em rede, com exames nacionais de acesso e ensino semipresencial para professores dos ensinos fundamental e/ou médio. Tais iniciativas contemplariam áreas como letras, física, química, biologia, história, artes, filosofia, sociologia e ciências ambientais. Compreendemos, portanto, o biênio 2010-2011 como terceiro momento-chave do processo de institucionalização do MP brasileiro, devido à ampliação de seus objetivos iniciais, passando a abranger a formação de professores da educação básica.

A depreciação no valor simbólico dos diplomas, decorrente da saturação de bacharéis, aliada à crescente legitimação do conceito de formação contínua como diferencial para a atualização de conhecimentos e aumento da empregabilidade, justificava o desenvolvimento da pós-graduação na modalidade profissional. Como resultado, partiu-se de 862 matrículas e 56 titulações em MPs, em 1999 (BRASIL, 2010), para 12,5 mil matrículas e 3,6 mil titulações, em 2011 (CAPES, 2020).

O MP avançava em seu processo de sedimentação, após amplo trabalho de debates e teorização por parte de estudiosos, em geral fomentado pela Capes em eventos e publicações. A modalidade enfrentava ainda barreiras de ordem cognitiva em seu potencial público-alvo e instituições de ensino - último pilar a ser conquistado, uma vez que o aspecto normativo, derivado da produção de identidade em torno dos cursos e de valor a respeito de seus produtos, já se consolidava em 2011.

A fase de sedimentação ainda estava em curso no ano de 2011. Havia-se superado a objetificação, isto é, a busca por um consenso de significados em torno do objeto. A alta teorização em torno do MP e, em menor escala, a documentação de seus resultados, ao longo da década de 2000, conferiram-lhe contornos concretos, buscando envolver os tomadores de decisão no sentido de aderirem à proposta.

⁵ Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

As organizações passaram a ofertar mestrados profissionais crescentemente, e mesmo uma política pública específica, voltada para a formação de professores da educação básica, reconheceu a conveniência e utilidade desse tipo de curso. O desenvolvimento de pesquisas, eventos e debates delimitou com alto grau de consenso as características e potencialidades do MP, em consonância com os documentos normativos da Capes. Ao menos na teoria, as características dessa modalidade de formação pós-graduada mostravam-se bem estabelecidas.

Tabela 1. Áreas com mais alunos de pós-graduação *stricto sensu*, em 2011

	Cursos	Alunos	Titulações/ano	Professores permanentes	Professores doutores
Humanas MPs (%)	442	30,8 mil	9,3 mil	7,3 mil	9,1 mil
	3,3	1,9	1		
Ciências da Saúde MPs (%)	508	27,9 mil	9 mil	9 mil	11,4 mil
	12,2	6	5,5		
Engenharias MPs (%)	348	26,4 mil	6,6 mil	5,5 mil	6,9 mil
	15,5	9,4	7,5		
Ciências Sociais Aplicadas MPs (%)	386	22,6 mil	7,3 mil	5,6 mil	5,6 mil
	15,8	11,9	13,6		

Fonte: Capes, 2020.

*MPs (%) = porcentagem relativa aos mestrados profissionais

Conforme Tolbert e Zucker (1998), para que se considere completa a institucionalização de uma política pública, é necessário que os termos e mudanças por ela implantados superem a resistência das instituições vigentes, seu potencial seja reconhecido como relevante pelo público diretamente impactado e a existência daquilo que se pretende instituir adquira teor coercitivo, isto é, sua legitimidade não pode ser difusamente negada. O que está sedimentado apresenta, frente ao imaginário coletivo, a denotação de ser produto da realidade na qual está inserido, ao mesmo tempo em que é reproduzidor das condições materiais e ideais do contexto no qual existe, atuando ativamente para sua continuidade e evolução.

Existia, ainda em 2011, resistência de setores acadêmicos contra o mestrado profissional - notadamente na área de educação, responsável por compreender e repercutir os avanços e retrocessos nas políticas educacionais brasileiras. Face ao crescimento dos mestrados profissionais em ensino, em março de 2012 a área de educação da Capes discutiria, em reunião, a adoção do MP. Elaborado pelo Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - Forpred -, um relatório com recomendações para o referido encontro mostra que, ao menos naquela área, o mestrado profissional ainda era combatido.

Classificado como uma ameaça à continuidade do mestrado acadêmico, o MP foi acusado de oferecer formação aligeirada, distanciada da prática de pesquisa, tendo sido concebido a partir de uma perspectiva tecnicista, sem evidências de contribuição para o desenvolvimento profissional ou autonomia intelectual dos professores. As recomendações do Forpred (2012) indicavam, em última instância, uma defesa do modelo acadêmico, produtor antes de teorias e publicações que de soluções práticas.

Dentre os aspectos que explicitam o ponto de vista tradicionalista do documento estão as seguintes recomendações: exigir corpo docente exclusivamente composto por doutores, quando a própria regulamentação estimula detentores de conhecimentos práticos; ter como objetivo a investigação de uma problemática, mas ao fim produzir uma dissertação; estabelecer estudos conjuntos com pesquisadores acadêmicos, partindo do princípio de que estes são detentores do conhecimento teórico; permitir que o aluno curse disciplinas conjuntas com mestrados acadêmicos e oferecer 50% de disciplinas sobre conteúdos escolares, permeadas por aspectos conceituais e didático-pedagógicos.

Portanto, o aspecto regulativo (SCOTT, 1995) encontrou respaldo no Parecer 977/1965, do CFE, complementado pelas Portarias 47/1995 e 80/1998, da Capes. As instruções para autorização e avaliação dos programas, por parte da agência, bem como os regimentos, nas instituições que os oferecem, também se inserem no pilar regulativo.

Já as práticas decorrentes da aplicação dessas instruções e regimentos compõem o potencial normativo no qual a iniciativa se sustenta. São os conjuntos de propensões e o ideário que passam a criar uma identidade para a pós-graduação profissional enquanto efetivamente diferenciada da acadêmica, e que resultam da experiência nos cursos, debates promovidos em eventos e teorização.

A barreira final, cognitiva, não havia sido completamente superada em 2011. Compreensivelmente será lastreada pela apresentação de resultados ou consolidação da irreversibilidade da medida, que se expande numericamente e operacionaliza a política federal de aproximação entre academia e mercado.

Para mensurar os resultados concretos, expressos em melhorias na composição profissional dos titulados; criação de produtos aplicáveis para solucionar problemas em áreas diversas da atividade humana, com foco especial no setor empresarial e industrial; geração de conhecimentos e contribuição para o amadurecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, ainda são necessários esforços de análise compreendendo um recorte temporal que permita verificar os impactos em médio e longo prazos.

Institucionalização plena

A sedimentação do mestrado profissional registraria grandes avanços no período posterior a 2011. Em 2014 seria criado o Fórum de Mestrados Profissionais em Educação - Fompe -, reunindo coordenadores desse tipo de curso em torno do debate sobre metas comuns e critérios de qualidade. Os relatórios técnicos resultantes das discussões do Fórum, os artigos publicados por seus participantes em periódicos e os encaminhamentos direcionados à coordenação de área da Capes tornar-se-iam relevantes para o fortalecimento da credibilidade dos programas (ANDRÉ e PRINCEPE, 2017), constituindo uma agência de difusão de discursos e busca por visibilidade.

Indicativo de pavimentação institucional do MP foi a publicação da Portaria 389, em março de 2017, instituindo o doutorado como etapa presente na pós-graduação *stricto sensu* profissional⁶. Em junho de 2017, a Portaria 131 anunciou que a Capes regulamentaria a submissão de propostas não apenas de mestrados como de doutorados profissionais⁷ - DPs. Já a Portaria 60/2019, trouxe os objetivos e critérios para que estabelecimentos submetessem propostas, estendendo, ao doutorado profissional, grande parte das características até então vigentes para o MP.

⁶ Revogando a Portaria 17/2009.

⁷ A Portaria 131/2017 revogou a Portaria 80/1998 e viria a ser, por sua vez, revogada pela Portaria 60/2019.

Destaque-se, entre elas, o foco em práticas transformadoras dos processos de trabalho, visando a atender demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia, com flexibilidade na composição do corpo docente e nas formas de apresentação do trabalho final.

O doutorado em propriedade intelectual e inovação tecnológica do Inpi - Instituto Nacional de Propriedade Industrial - tornou-se o primeiro, no Brasil, na modalidade profissional, em junho de 2018. Em dezembro daquele ano, a Capes aprovou mais 24 propostas de doutorado profissional, em áreas como Administração Pública, Biodiversidade, Biotecnologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Educação, Educação Física, Enfermagem, Ensino, Farmácia, Interdisciplinar, Materiais, Medicina Veterinária, Odontologia e Saúde Coletiva.

Em fevereiro de 2020, os doutorados profissionais no Brasil já chegavam a 44, estando 19 no Sudeste, 12 no Sul, nove no Nordeste e quatro no Norte. Os MPs, por sua vez, perfaziam 859. A pós-graduação *stricto sensu* reunia, então, 7 mil cursos. Na modalidade acadêmica, eram 2,4 mil doutorados e 3,6 mil mestrados (CAPES, 2020). O país ocupava, em 2019, a 13.^a posição em quantidade de pesquisas, tendo publicado 571 mil artigos. Em termos de impacto científico era ainda o 74.^o no mundo, atrás de países como Chile, Argentina, Uruguai e Peru (WSG, 2019).

Para elevar a importância da pesquisa brasileira no cenário internacional (CORREIA, 2019), a Capes previu abrir, até 2022, mais 100 doutorados profissionais. A adesão ao *stricto sensu* na modalidade profissional resulta especialmente legitimada pela expansão numérica dos mestrados e criação dos primeiros DPs.

É possível afirmar que, ao final da década de 2010, o caráter de irreversibilidade desse movimento finalmente concretizou o ciclo de institucionalização dos MPs, devido à soma de três fatores: [1] baixa ressonância do discurso academicista junto aos tomadores de decisão, no governo, [2] possibilidade de acolhida de mestres profissionais em DPs, ou seja, um horizonte formativo posterior nítido e, [3] a própria lógica da pós-graduação brasileira, segundo a qual o mestrado profissional tende a ser entendido como etapa precedente ao doutorado na mesma modalidade.

A institucionalização plena, ao fim da década, com a instituição dos doutorados profissionais e manifestação governamental de apoio à modalidade, sobrepor-se-ia ao aspecto cognitivo, ao conferir aos mestrados profissionais caráter de irreversibilidade, legitimados como etapa prévia a um nível mais avançado de formação.

Negar os propósitos da pós-graduação *stricto sensu* profissional corresponderia a inviabilizar, àqueles que atuam no mercado, a possibilidade de qualificação no mais alto nível dos estudos superiores no país. Isso devido tanto à natureza da tradição acadêmica, voltada preferencialmente para a pesquisa básica e produção de teorias, quanto à incompatibilidade entre os calendários e exigências do mestrado e do doutorado acadêmicos e a prática concomitante de trabalho em empresas ou na indústria.

Referências

- AGOPYAN, Vahan; OLIVEIRA, João Fernando Gomes de. Mestrado profissional em Engenharia: uma oportunidade para incrementar a inovação colaborativa entre universidades e os setores de produção no Brasil. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 79-89, jul.2005.
- ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, n. 63, p. 103-117, jan./mar.2017.
- BARATA, Rita Barradas. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. In: LEAL, Maria do Carmo; FREITAS, Carlos Machado (orgs.). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 267-282.
- BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. v.1. Brasília: MEC, 2010.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado. **Infocapes**, v. 3, n. 3-4, p. 23-24, jul./dez.1995a.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria 47, de 17 de outubro de 1995. 1995b. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul.2005.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria 80, de 16 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.14, 11.jan.1999.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação trienal 1998-2000**. Área 46 - Ensino de Ciências e Matemática. 2001. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2000_046_Doc_Area.pdf>. Acesso em: 10.maio.2019.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional. 2002a. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 156-161, jul.2005.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Parâmetros para avaliação de mestrado profissional. 2002b. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 151-155, jul.2005.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. APCN - Mestrado Profissional. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 162-165, jul.2005.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>. Acesso em: 3.fev.2020.
- CASTRO, Cláudio de Moura. A hora do mestrado profissional. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul.2005.
- CERVO, Amado Luiz. Relações internacionais do Brasil: um balanço da era Cardoso. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45, n. 1, p. 5-35, jan./jun.2002.
- CORREIA, Anderson. **Dando continuidade à conversa sobre ciência brasileira...** Brasília, 23.set.2019. Twitter: @Prof_AndersonC. Disponível em: <https://twitter.com/Prof_AndersonC/status/1176112474606768128?s=20>. Acesso em: 1.out.2019.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr.2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20. set./dez.2005.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.2004.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.099-1.120, out./dez.2010.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Documento de Trabalho 3/03. São Paulo: Nupes/USP, 2003.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; BALTAR, Marcos Antonio Rocha. Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 72-78, jul.2005.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 63, p. 19-34, jan./mar.2017.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul.2005.

FORPRED - FÓRUM DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Documento 2**. Documento da Comissão do Forpred para subsidiar a discussão sobre mestrado profissional para a área de Educação da Capes. 2012. Disponível em: www.fe.unicamp.br/seminario-fe/2013/GT2-Doc-MestradoProfissional.pdf. Acesso em: 6.set.2019.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais em educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais**, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr.2016.

MARE - MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO. **Os avanços da reforma na administração pública**. 1995 a 1998. Brasília: Mare, 1998.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Mestrado profissional, você sabe com quem está falando? **RAC**, v. 14, n. 2, p. 367-371, mar./abr.2010.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. **Diário Oficial da União**, n. 117, seção 1, p. 31, 23.jun.2009a.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. **Diário Oficial da União**, n. 248, seção 1, p. 20, 29.dez.2009b.

MOREIRA, Marco Antonio. A área de ensino de ciências e matemática na Capes: panorama 2001/2002 e critérios de qualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação de Ciências**, v. 2, n. 1, p. 36-59, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **RBPG**, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul.2004.

PIQUET, Rosélia; LEAL, José Agostinho Anachoreta; TERRA, Denise Cunha Tavares. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação - o caso do planejamento regional e urbano. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 30-47, jul.2005.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; FARIA FILHO, José Rodrigues; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul.2005.

ROMÃO, José Eustáquio; MAFRA, Jason Ferreira. Mestrado Profissional. Crônica de uma morte anunciada... **Plurais**, v. 1, n. 2, p. 10-23, abr./ago.2016.

SCOTT, Richard. **Institutions and organizations**. London: Sage, 1995.

SPAGNOLO, Fernando. O mais e o menos do mestrado brasileiro. **Infocapes**, v. 6, n. 1, p. 51-54, jan./mar.1998.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**, v. 4, n. 4, p. 3-18, out./dez.1980.

TOLBERT, Pamela. Institutional sources of organizational culture in major law firms. In: ZUCKER, Lynne (org.). **Institutional patterns and organizations: culture and environment**. Boston: Ballinger Press, 1988, p. 101-113.

TOLBERT, Pamela; ZUCKER, Lynne. A institucionalização da teoria institucional. In: HARDY, Cynthia; NORD, Walter (orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**. v.1. São Paulo: Atlas, 1998, p. 194-225.

VERHINE, Robert Evan. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago.2008.

VICENTE, João Pedro Aparecido; RESENDE, Marilene Ribeiro. Profmat: um curso de formação de professores da educação básica? **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 58, p. 201-220, jan./abr.2016.

WSG - WEB OF SCIENCE GROUP. **A Pesquisa no Brasil**: promovendo a excelência. [S.I.]: Clarivate Analytics, 2019.

ZUCKER, Lynne. The role of institutionalization in culture persistence. **American Sociological Review**, v. 41, n. 5, p. 726-743, 1977.

Recebido em: 06/02/2020

Aceito em: 07/12/2020