
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Volume 29 Número 18

15 de fevereiro de 2021

ISSN 1068-2341

Programas Profissionais de Pós-graduação: História, Objetivos e Tendências

Philippe Drumond Vilas Boas Tavares
Universidade Federal de Viçosa
Brasil

Cezar Luiz De Mari
Universidade Federal de Viçosa
Brasil

Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Citação: Tavares, P. D. V. B., Mari, C. L. De, & Bianchetti, L. (2021). Programas profissionais de pós-graduação: História, objetivos e tendências. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(18). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5617>

Resumo: No presente artigo, abordamos o Programa de Pós- Graduação (PG) Profissional, trazendo alguns elementos de história, as tendências e os desafios para sua implementação, com foco no Mestrado Profissional (MP). Objetivamos demonstrar que essa modalidade de Pós-Graduação, uma vez que inclui tanto a PG acadêmica quanto o treinamento em serviço, atendeu a uma série de demandas que eram endereçadas a esse nível de ensino, em especial, a PG *lato sensu*. Trata-se de um estudo documental, com base na literatura produzida desde 1996, que discute os regulamentos e aspectos da implementação da PG no âmbito da CAPES, do INEP, MCTI e CNPq. Os dados da pesquisa foram analisados sob uma perspectiva crítica, por meio da triangulação de dados, com o objetivo de explicar o significado da PG profissional. No escopo

dos programas de pós-graduação, dependendo de suas políticas de financiamento, essa nova modalidade assemelha-se à PG acadêmica, com perspectiva de vir a superá-la.

Palavras-chave: Mestrado Profissional; Pós-Graduação *lato e stricto sensu*; CAPES; SNPG; Mercado; Universidade

Professional graduate programs: History, objectives, and tendencies

Abstract: In the present article we approach the professional postgraduate program (PPG), bringing some elements of the origin, history, and challenges to its implementation. Focus will be given on the professional master's degree. Since it includes both academic PG and in-service training, it met a series of demands that were addressed at this level of education, especially PG *lato sensu*. It is a documental study, based on the literature produced since 1996, which discuss all the regulations, and implementation aspects of the PPG within the scope of CAPES, INEP, MCTI and CNPq. The research data were analyzed from a critical perspective through data triangulation, aiming to explain the meaning of the professional PPG. In the scope of postgraduate programs (PPG), depending on their financing policies, this new modality is similar to academic PG, with the prospect of overcoming it.

Keywords: Professional master's; Lato and stricto sensu graduate courses; CAPES; SNPG; Market; University

Programas graduados profesionales: Historia, objetivos y tendencias

Resumen: En este artículo, abordamos el programa de posgrado profesional (PG), aportando algunos elementos de historia, tendencias y desafíos a su implementación, centrándonos en el Master Profesional. Nuestro objetivo es demostrar que este tipo de post-graduación, ya que incluye tanto la formación académica PG como la capacitación en el servicio, cumplió una serie de demandas que se abordaron en este nivel de educación, especialmente PG *lato sensu*. Este es un estudio documental, basado en la literatura producida desde 1996 que discute las regulaciones y los aspectos de la implementación de PG dentro del alcance de CAPES, INEP, MCTI y CNPq. Los datos de la investigación se analizaron desde una perspectiva crítica por medio de la triangulación de datos, con el fin de explicar el significado de PG profesional. Dentro del alcance de los programas de posgrado, dependiendo de sus políticas de financiamiento, esta nueva modalidad es similar a la PG académica, con la perspectiva de superarla.

Palabras-clave: Maestría profesional; Lato y stricto sensu cursos de posgrado; CAPES; SNPG; Mercado; universidad

Introdução

Apresentamos, neste artigo, o estudo sobre a Pós-Graduação Profissional, com enfoque no Mestrado Profissional, buscando identificar, em documentos oficiais, na Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), no MCTIC¹ (Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação e Comunicações) e em outras fontes documentais, dados sobre a origem, a história e as razões do crescimento exponencial dessa modalidade entre os anos de 1998 e 2018.

Identificamos poucas pesquisas que tenham analisado esse crescimento, sua natureza e suas implicações para o formato da pós-graduação atual no Brasil. Mesmo para proceder ao levantamento prévio de documentos que versam sobre o tema, nos deparamos com a escassez, por um lado, devido à rotatividade das páginas dos órgãos oficiais, e por outro, pela dificuldade de reunir informações completas sobre os vários aspectos que envolvem a Pós-Graduação.

Ao realizarmos levantamento junto aos órgãos oficiais, Capes, CNPq e MCTIC, encontramos um documento que reúne as informações sobre a pós-graduação do Brasil, de autoria do Centro de Gestão e Estudos Estatísticos (CGEE)², na obra *Doutores 2010*. Um documento no qual são cruzados dados sobre a pós-graduação, como: a quantidade de doutores formados e titulados nos últimos anos, o emprego dos doutores, a população de mestres e doutores brasileiros e estrangeiros autorizados a trabalhar no país.

As contribuições contidas no documento *Doutores 2010* motivaram o CGEE a lançar, dois anos depois, a obra *Mestres 2012*, um retrato sobre a Pós-Graduação no Brasil neste nível. A partir destes documentos, foi possível traçar um quadro oficial sobre a formação dos mestres brasileiros, do ponto de vista estatístico, reunindo dados que, por mais que sejam públicos, não se encontram com fácil acesso, fato reconhecido pelos próprios editores das obras. Este quadro é composto de um amplo conjunto de estatísticas sobre os programas, a formação e o emprego dos mestres, gerado a partir do cruzamento das bases de dados da Coleta Capes – 1996-2009 (Capes/Mec) e da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) 2009 do MTE (Ministério do Trabalho e Emprego)³. Os responsáveis chamam a atenção para outra vertente do trabalho que explorou a oportunidade de analisar os dados do Censo Demográfico 2010, publicado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) à data de elaboração da obra. Essa rodada, diferentemente do Censo Demográfico 2000, trouxe dados separados de mestres e doutores, o que permitiu, de acordo com os organizadores do documento, analisar essa pequena parcela da população com riqueza de detalhes, estabelecendo comparações com os egressos do sistema de formação no país, além de permitir a comparação dessa parcela com o restante da população.

Posteriormente, em 2016, foi lançado o livro *Mestres e Doutores 2015: estudos da demografia da base técnica e científica brasileira*. A publicação avança em novos campos de análises dos dados

¹ Como alguns dados coletados para realização desta pesquisa datam anteriormente a 2016, a nomenclatura adotada para o órgão era MCTI. Em 12 de maio de 2016, com a Medida Provisória nº 726, convertida na Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016, extinguiu-se o Ministério das Comunicações e criou-se o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação em Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Para uniformização da escrita, utilizaremos o termo mais recente para os casos que envolvam dados posteriores ao ano de 2016. Para dados com data anterior a 2016 manteremos a forma MCTI.

² Órgão vinculado a CAPES, MCTI e ao CNPq.

³ Este Ministério foi extinto pela Medida Provisória n. 870, de 01/01/2019, convertida na Lei n. 13.844 de 18/06/2019, tendo sido suas atribuições e competências absorvidas em quatro outros Ministérios, a saber: Ministério da Economia, Ministério da Justiça e da Segurança Pública, Ministério da Cidadania e Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

originalmente expostos nos dois primeiros livros produzidos pelo CGEE (2010 e 2012), no âmbito da Atividade Recursos Humanos para a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Com esse documento, acessamos os dados até o ano de 2016, e a título de atualização, recorreremos à Plataforma Geocapes para acesso a alguns dados até 2018, último ano disponível. Agregamos também fontes da legislação e outros documentos Capes, do Conselho Federal de Educação - CFE (extinto em 1994), do Conselho Nacional de Educação - CNE e dos demais órgãos reguladores sobre o mestrado profissional, cujas informações e dados foram fundamentais para nossas análises.

A questão central que nos conduziu ao longo da pesquisa foi a seguinte: “quais as razões da criação do mestrado profissional e sob quais moldes ele está se estabelecendo e se expandindo?” Como resultado das análises, indicamos que um certo “inconveniente” que envolvia a PG *lato sensu*, relacionado ao descontrole oficial sobre esse nível, teve uma solução com os mestrados profissionais - uma espécie de *up grade* - e agora também com os doutorados da mesma modalidade⁴. Essa solução ocorre pelo fato do *lato sensu* responder mais às demandas de mercado do que aos interesses acadêmicos da pós-graduação, e por não contar com avaliações sistemáticas, bem como por não dispor de financiamento público. Ao mesmo tempo, a PG Profissional propõe uma atuação que articula a condição profissional de qualificação em serviço; propõe a articulação das temáticas desenvolvidas com as tendências de inovação e tecnologia, numa linha de ciência aplicada; promete resultados práticos dos produtos finais das pesquisas e/ou dos “cases” para serem negociados no mercado; propõe a investigação de temáticas que incidiriam sobre os processos organizacionais, o que traria certa simpatia, tanto para o financiamento quanto pela competitividade dos novos produtos originados da indústria. Tais tendências, dentre outras, são bem aceitas junto aos que procuram essa modalidade e são motivadoras de um estudo que articula as dimensões teóricas e práticas. Poderia ser também um indicativo da intensificação e precarização do trabalho e de responsabilização do indivíduo pela sua qualificação

As Origens do Mestrado Profissional

O mestrado acadêmico é amplamente reconhecido por seu caráter de aprofundamento na pesquisa sobre determinado tema e por sua característica de preparação propedêutica para a continuação dos estudos no nível do doutorado. Desta forma, o mestrado capacita o profissional para atuar no magistério superior, devido à sua formação de alta qualidade, requisito necessário para se fazer parte do quadro de docentes/pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES), conforme determina o Art. 66 da Lei 9394/1996. Ainda que poucos programas de pós-graduação não exijam o título de mestre para ingresso no doutorado, o mestrado se mantém como uma etapa a ser cumprida como requisito para os que desejam a formação em pesquisa para atuação profissional.

O Parecer Sucupira CFE n. 977/1965 (Brasil, 1965, p. 5) define que os níveis de pós-graduação são independentes: “Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph. D. não exige necessariamente o M. A.” Para Cury (2005), esse continua sendo o preceito legal em vigência, e possibilita o ingresso no doutorado sem ter o mestrado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. No entanto, com a grande concorrência de candidatos por vaga, não contar com o mestrado faz com que diminuam as chances de ingresso diretamente no doutorado.

Desta forma, o mestrado “acadêmico”, para se distinguir do mestrado “profissional”, de acordo com Quelhas, Faria Filho e França (2005), parecem ter uma definição consensual: busca expor o mestrando à literatura científica, treiná-lo em atividades de pesquisa, habilitá-lo em grau de

⁴ Trataremos do surgimento e da evolução dos programas de doutorado profissionais mais adiante.

maior de autonomia, preparando-o para o doutorado e, como resultado, também qualificá-lo para o magistério superior.

A Portaria Capes nº 80/1998 dispôs pela primeira vez sobre as regras aplicáveis ao mestrado profissional, buscando estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público, particularmente nas áreas vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo. Devido à demanda de profissionais altamente qualificados, esta foi revogada pela Portaria Capes nº 60/2019, que instituiu também o doutorado profissional (Brasil, 2019).

Ainda que a Portaria vigente seja a nº. 60/2019, faz-se necessário revisitar as portarias anteriores para compreendermos as definições conceituais que foram adotadas em cada momento regulatório. Por exemplo, de acordo com a Portaria Capes 17/2009, em seu Art. 3º:

O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduação *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. (Brasil, 2009)

Quanto aos objetivos, a Portaria define que este nível de especialização pretende capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada, atendendo não somente às demandas do mercado de trabalho, mas também às demandas sociais e organizacionais, “por meio da transferência de conhecimentos para a sociedade na empreitada de solucionar suas demandas específicas, contribuindo para agregar *competitividade e aumentar a* produtividade em empresas, organizações públicas e privadas” (Brasil, 2009, p. 20, grifo nosso).

Apesar das diferenciações conceituais, ficou resguardado o direito de equivalência jurídico-administrativa entre títulos profissionais e acadêmicos. Ainda assim, por mais que o título fornecido pelo MP habilite tanto para a docência no ensino superior quanto para o ingresso no doutorado acadêmico, o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 reitera que este nível de pós-graduação *stricto sensu* encontra-se em uma posição intermediária entre o mestrado acadêmico e a pós-graduação *lato sensu* (Brasil, 2010b).

Frente ao exposto, é necessário resgatar que a pós-graduação, no Brasil, nasceu com foco na formação de professores, voltando-se à formação de pesquisadores⁵ a partir de meados da década de 1990, especialmente com a introdução dos processos de avaliação da Capes (Fávero, 1996, 2009). Essa mudança de perspectiva também permitiu desenvolver outra subdivisão no interior da PG, já prevista em legislação desde 1998: o mestrado profissional. Isso indicou dois movimentos importantes: de um lado, o aprofundamento de uma parte da pós-graduação na pesquisa, e de outro, na profissionalização mais diretamente voltada ao mercado.

⁵ Há autores que caracterizam esta mudança como uma quebra paradigmática (Kuenzer & Moraes, 2005). É como se se tivesse chegado à conclusão de que o foco inicial da CAPES, ainda como “Campanha” para ‘erradicar’ o contingente de professores (leigos) sem formação para o magistério superior, principalmente nas IES públicas, tivesse sido atingido, permitindo, assim, que se redirecionasse o foco para a formação de pesquisadores.

Nos anos de 1990, os cursos de especialização, no interior das IES, eram o “asfaltar do caminho” para chegar à proposição do mestrado. Era um princípio de criação de uma cultura da pesquisa e de formação de professores. O mestrado profissional, como “*up grade*” da especialização, favoreceu as universidades privadas, tornando-se um fim. Antes, a especialização era um meio. Nas IES privadas, ao se criarem os mestrados profissionais, predominantemente, estenderam-se as práticas da especialização.

Fávero (2009, p. 314) sintetiza as mudanças na criação de programas e a expansão da pós-graduação em Educação na primeira década de 2000 ao discutir o mestrado profissional como uma mudança de direção do Ensino de Ciências, por exemplo:

Nesse movimento, observava-se ainda, sobretudo nos anos de 1980, a criação dos mestrados em Ensino de Ciências, saudados como reforço para a área, sobretudo por sua pretensa objetividade. No entanto, no início de 2000, a CAPES criou uma nova área para abrigar esses mestrados, com coordenação e avaliação específicas, assim como apoio financeiro destacado. Houve uma séria discussão nos programas de pós-graduação em educação, advogando a fertilidade da convivência e do trabalho conjunto, mas poucos cursos em Ensino de Ciências permaneceram na área de Educação. Mais tarde surgiram também mestrados em Educação Ambiental, Educação Agrícola e outros, incorporados à área de Educação sem nenhuma discussão prévia. A discussão mais contundente, todavia, foi sobre o “mestrado profissional”, até hoje não aceito pela área, apesar de proposto por algumas universidades.

A avaliação da Capes do biênio 1996-1998 significou, portanto, uma quebra de hegemonia: do predomínio da formação de professores para a de pesquisadores. E como a avaliação estava acoplada ao financiamento, os Programas, induzidamente, procuraram se adequar. Uma das principais críticas à Capes era quanto ao padrão homogêneo de avaliação, seja frente à realidade heterogênea representada pelas regiões do Brasil, seja pela diversidade dos campos de conhecimento que compunham a universidade brasileira e, no interior desta, as diferentes instâncias administrativas (públicas, privadas, confessionais, comunitárias). É nesse *locus*, entre o ensino e a pesquisa, que se inserem as proposições de flexibilização da pós-graduação, já previstas no parecer 977/65. No caso da área de Educação, as críticas à sistemática de avaliação, segundo Fávero (2009), foram organizadas em dez pontos ou itens, dos quais, dados os objetivos deste texto, desatacamos o quinto item: “Insistia na discussão da diferença entre o mestrado e o doutorado, defendendo o “mestrado acadêmico” e o lugar da especialização, contrapondo ao “mestrado profissional” (p. 320).

O mestrado profissional é uma modalidade de formação que, a partir de uma visão horizontal/vertical do conhecimento consolidado em campo, busca enfrentar o problema da atuação profissional do estudante, utilizando, de forma direcionada, o conhecimento disciplinar existente na busca de soluções. O objetivo da modalidade é um direcionamento para encontrar respostas às perguntas propostas pela área profissional ou identificadas pelas instituições de pesquisa como necessárias de serem investigadas e solucionadas. Quelhas et al. (2005) indicam que não se trata de repetir soluções já existentes, mas de conhecê-las para propor novas.

Segundo Giuliani (2010, p. 95), desde as primeiras dessas Portarias, referindo-se à Portaria Capes, n. 80/1998, “o mestrado profissional vem sendo objeto de discussão na comunidade acadêmica, no que se refere aos problemas vinculados à articulação entre as várias formas de pós-graduação, às expectativas profissionais e às necessidades do mercado”. Pode-se, ainda, acrescentar a discussão sobre peculiaridades de ordem didático-pedagógicas, considerando-se as suas especificidades e a necessária diferenciação a ser estabelecida com os mestrados classificados como acadêmicos. Neste aspecto, de acordo com Castro (2005, p. 16), “o que na realidade está freando o

desenvolvimento do mestrado profissional é a sua estrutura atrelada à pós-graduação (PG) acadêmica que lhes tira a vida própria. Esta estrutura condena tais mestrados a uma vida acadêmica inapropriada para sua índole profissional”. E, por fim, reivindica o autor, “é preciso buscar nestes cursos o equilíbrio que valorize o perfil do profissional que se quer produzir para se ajustar aos novos tempos, às novas exigências”. Do nosso ponto de vista, as posições de Castro implicam na não compreensão da nova modalidade do MP que ao mesmo tempo incorpora tendências de mercado e de pesquisa, marcando, assim, a sua diferença. A desvinculação da dimensão acadêmica do MP, assim como defende o autor, ocasionaria o retorno ao *lato sensu*, o que, por si só, seria contraditório com todo o esforço da criação dos MPs em seu formato “*up grade*”.

Para entender melhor o significado da criação dos mestrados profissionais abordamos, na sequência, a questão da modalidade *lato sensu*, “pano de fundo” nesta pesquisa.

A Pós-Graduação *Lato Sensu*: Dos “Vai e Vêm” da Legislação à sua Identidade

Há dois aspectos fundamentais para que estas duas modalidades de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, tenham se desenvolvido em duas vias distintas e desconexas: I) após a promulgação do Parecer Sucupira, CFE n. 977/1965 (Brasil, 1965), ficou evidente a ênfase dada pelo governo brasileiro à necessidade de se formar os quadros de professores atuantes no magistério superior e de se levar a ciência brasileira a um novo patamar de desenvolvimento por meio da pós-graduação *stricto sensu*; II) devido à falta de regulamentação específica e instrumentos oficiais de acompanhamento e fiscalização, a pós-graduação *lato sensu* ficou em segundo plano no tocante à formulação de políticas públicas para a área.

Em 1968, a Reforma Universitária e a promulgação da Lei nº 5.540 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e determinou, em seu Art. 25, que os cursos de Especialização, Aperfeiçoamento, Extensão e outros seriam ministrados “de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados”. Ainda não havia legislação específica que estabelecesse, de forma precisa, o que eram esses cursos e quais eram seus objetivos, permitindo que as instituições que considerassem por bem oferecê-los, assim o fizessem, sem qualquer norma que pudesse regulamentá-los (Brasil, 1968). Ainda em 1968, a Lei nº 5.539, que modificava dispositivos da Lei nº 4.881 de 1965 sobre o Estatuto do Magistério, trouxe alguma regulamentação para a carreira do Magistério Superior. Freitas e Cunha (2009) ressaltam que, apoiados no artigo 6º, § 3º da Lei nº 5.539, alguns professores que já atuavam nesse segmento de ensino, e que ainda não possuíam o título de mestre ou doutor, começaram a valer-se dos certificados dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento como instrumento de qualificação para a carreira do Magistério Superior. Daí a necessidade de se deixar bem definidas quais são as capacitações que cada modalidade oferece.

Percebe-se, na formulação de leis, normas e ofícios do Estado sobre a regulamentação da pós-graduação *lato sensu*, mais uma forma de diferenciação entre as modalidades do que de aproximação de seus propósitos. Após um intervalo de 12 anos da promulgação do Parecer Sucupira, em novembro de 1977, o CFE publicou a Resolução nº 14/1977 que regulava em que condições os certificados no nível *lato sensu* emitidos para os egressos poderiam ser utilizados para a finalidade de acesso à carreira do magistério. Porém, talvez por conta desta lacuna, os registros sobre a realização destes cursos nas Instituições de Ensino Superior não davam conta de revelar como eram ministrados (Brasil, 1977).

Esta Resolução (14/1977) vigorou por seis anos, quando o Conselho Federal de Educação publicou a Resolução nº 12/1983, que ratificou o enfoque que esses cursos tinham em relação à

carreira docente, quando estabeleceu como preocupação central o “aspecto formativo de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior”. O Art. 4º, § 1º dessa Resolução fazia referência à Formação Didático-Pedagógica que deveria ser oferecida nos cursos com carga horária de 60 horas e iniciação à pesquisa, o que denotava a preocupação com a qualificação dos egressos do *lato sensu*, que poderiam atuar no Magistério Superior (Fonseca, 2004).

Fonseca e Fonseca (2016, p. 153) assinalam que, a partir da década de 1990, houve acelerado aumento dos cursos de especialização *lato sensu*:

Diante da nova conjuntura do mercado de trabalho com forte influência do processo de globalização e da permanente necessidade de capacitação técnico-profissional dele decorrente, as instituições de ensino públicas e privadas passaram a desenvolver atividades de capacitação em todas as áreas do conhecimento, utilizando-se largamente dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Esse processo foi facilitado a partir de 1995 pela decisão do governo vigente de dar flexibilidade às normas para criação de cursos e instituições de nível superior (centros universitários ou instituições isoladas).

Com a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996), passa a vigorar a regulamentação conforme o previsto no Art. 44, inciso III, onde o *lato sensu*⁶ era inscrito como parte da estrutura da PG, ao lado e abaixo dos mestrados e doutorados. A partir do ano de 2001, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação publicou a Res. n. 1, um novo regulamento para os cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e MBA - *Master Business Administration* - elaborado com base no espírito de flexibilização do ensino superior, abrangendo aspectos já sinalizados nas resoluções que a sucederam. Um dos objetivos desta nova resolução era o de que a pós-graduação *lato sensu* deveria estar voltada “às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional”, envolvendo os cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e MBA que, de certa forma, exigiam que os cursos *lato sensu* fossem supervisionados por órgãos competentes.

Com a criação dos Mestrados Profissionais, em 1998, o afastamento do Estado em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* foi se aprofundando, tanto em termos de previsões legais e orçamentárias quanto no acompanhamento e avaliação. Uma forma de se garantir a qualidade dos cursos de PG é o rigor acadêmico e a avaliação dos pares e de órgãos competentes. No entanto, a partir do final dos anos 1990, os cursos *lato sensu*, embora conferissem certificação de Especialização, não tiveram o devido acompanhamento normativo e tampouco as avaliações da Capes. De 2000 a 2014, o *lato sensu* foi objeto de alguns pareceres do CNE, buscando regulamentá-lo, em especial, no ano de 2009 (Parecer CNE/CES nº 238/2009, aprovado em 7 de agosto de 2009)⁷. Neste período, Freitas e Cunha (2009) destacam uma iniciativa do INEP, em 2005, de solicitar a todas as universidades do país que ofereciam a modalidade de pós-graduação *lato sensu* que credenciassem seus cursos junto àquele órgão, enviando os projetos pedagógicos dos mesmos. A iniciativa, porém,

⁶ Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (Brasil, 1996)

⁷ Dispunha sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não-educacionais, na modalidade presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização, e apresenta disposições transitórias.

não teve continuidade, tornando-se mera formalidade administrativa, uma vez que nada aconteceu após esse “cadastramento”⁸.

Observa-se que, a partir do final da década de 1990, o *lato sensu* foi sendo direcionado para outra finalidade, distanciando-se daquilo que previa a LDB para a PG, e em decorrência disso, não foi inserido na elaboração do VI PNPG 2011- 2020. A Comissão Especial de Acompanhamento da Agenda Nacional de Pesquisa, responsável pela implantação, pelo acompanhamento e monitoramento do PNPG, foi criada pela Portaria da Capes nº 106, de 17 de julho de 2012⁹ (Brasil, 2013). O relatório da comissão compõe-se, entre outras partes, de recomendações acerca dos temas: avaliação, inovação, internacionalização, redes e associações, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, sem menções ao *lato sensu*. Por outro lado, constam no relatório os dados que indicam o crescimento exponencial dos mestrados profissionais a partir dos anos 2000.

Isto exposto, podemos retomar a questão que mobilizou a pesquisa, sobre as razões do surgimento do Mestrado Profissional e como esta modalidade passou a compor a PG *stricto sensu*. Uma evidência manifesta-se pelo redirecionamento do papel do *lato sensu* destinado à iniciativa privada, cumprindo muito mais um papel de oferta de cursos ao mercado para um determinado estamento social. A nova modalidade inserida como parte da PG, agora, vai sendo assumida pelo *stricto sensu* profissional guiado pela legislação destinada à sua regulamentação, como veremos no item a seguir.

Análise de Alguns Documentos que Tratam da PG em Nível Profissional

Para o prosseguimento das análises propostas neste item, selecionamos os seguintes documentos: Portaria Capes nº 80/1998 (Brasil, 1998); Plano Nacional de Pós-graduação – V PNPG 2005/2010 (Brasil, 2004); Portaria Capes nº 17/2009 (Brasil, 2009); Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2011/2020 v. 1 (Brasil, 2010a); e Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020 v. 2 (Brasil 2010b)¹⁰.

Após uma série de discussões em que a Capes procurava uma nova proposta para a pós-graduação brasileira em nível *stricto sensu*, foi elaborada a Portaria Capes n. 80 de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. A nova modalidade é assim descrita em um seminário da Capes para discussão do tema:

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 estas de interesse mais acadêmico ou puramente produtivistas. (Brasil, 2005, p. 3)

⁸ De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2012), o setor público contava com 304 e o setor privado, com 2.112 instituições credenciadas para a oferta dos mais de 14.230 cursos *lato sensu*.

⁹ A Comissão foi composta por 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); a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Capes, 2013).

¹⁰ O vol. 2 traz diversas perspectivas de autores convidados pela comissão organizadora da CAPES e refletem em certo grau de magnitude, quais as projeções que a comissão faz em relação ao mestrado profissional. Citaremos diretamente os autores quando se tratar de textos apresentados neste volume.

Severino (2006, p. 11) afirma que, com a publicação da Portaria n. 80/1998, a Capes começou, então, uma investida “lenta e gradual com vistas à implementação deste novo modelo de curso de pós-graduação *stricto sensu*”, apresentado como uma forma eficaz para assegurar a flexibilização da pós-graduação, bem como sua maior expansão. A flexibilização foi pensada de modo a sanar a necessidade de se formar profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos. Dentre outras questões a respeito da nova proposta, Nosella (2005) observa que os cursos já existentes, que antes eram denominados “profissionalizantes”, agora são tratados como “profissional”, sem que se tenha justificado esta mudança de nomenclatura.

No Plano Nacional de Pós-Graduação - V PNPG 2005/2010 (Brasil, 2004) -, a abordagem consiste apenas no sentido de evidenciar que a flexibilização necessária e emergente na pós-graduação conseguiria atender às demandas empresariais e sociais via mestrado profissional, haja vista que no Parecer Sucupira 977/1965 já havia menção ao caráter profissional que a pós-graduação deveria atender. Uma vez que no doutorado são realizadas pesquisas mais aprofundadas e teóricas, o MP teria por função assumir um caráter híbrido das práticas profissionais. O documento ainda reforça a necessidade de se buscar a inovação por meio do MP. Faz um diagnóstico indicando que a expansão do sistema da PG deve ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as Instituições de Ensino Superior; a qualificação dos professores da educação básica; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

Com relação ao setor empresarial, o documento indica que “será importante estimular o MP em engenharia, especialmente em consórcios com empresas, de forma a estimular a inovação tecnológica” (Brasil, 2005, p. 49).

A Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009 dispõe sobre o MP no âmbito da Capes (2009). Neste documento é explicitado o interesse na busca de legitimação da abertura da pós-graduação, em sentido *stricto sensu*, para atender à demanda do mercado por profissionais altamente qualificados. De oito pontos abordados, quatro iniciam-se pela palavra ‘necessidade’:

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 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. (Brasil, 2009, p. 1)

Esta ênfase em introduzir as normatizações do documento em uma atmosfera de mudanças significativas também denota quais são as bases para o pensamento originador desta Portaria: evidenciar os cursos de MP como nova forma de oferta da pós-graduação *stricto sensu*. Eis as possibilidades do novo modelo, segundo a Portaria n. 17:

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. (Brasil, 2009, p. 2)

Depreende-se, inicialmente, desse formato pensado, a incompatibilidade com a pesquisa nas Ciências Humanas e em alguns campos das Ciências Sociais. Ao observar-se, por exemplo, as linguagens empresariais e os vínculos estreitos com o campo de inovação e tecnologia, compreendido como campo exclusivo de determinada área de conhecimento, parecem indicar a impossibilidade de outras áreas de conhecimento de se adequarem a estas diretrizes corporativas alicerçadas em termos produtivistas. Palavras e expressões, como ‘prática avançada e transformadora de procedimentos’, ‘aplicação de processos de inovação apropriados’, ‘agregar competitividade’, ‘aumentar a produtividade de empresas’ e outras indicam influências do ambiente empresarial e de negócios.

Esta perspectiva, porém, também se apresenta em países que já desenvolvem a PG profissional nos níveis de mestrado e doutorado profissional com cursos de Humanas voltados para a área industrial e corporativa. Boa parte dos Programas, segundo Calderòn et al. (2019), utiliza denominações conceituais advindas do mercado, expressas em seus títulos, tais como: ‘Liderança Educacional’, ‘Educação para Escola Pública e Liderança Executiva’, ‘Programa de Formação de Diretor de Aprendizagem’, dentre outras.

O caráter de mercado também se apresenta no viés do financiamento quando a Capes (2009) deixa explícito que, exceto em áreas excepcionalmente priorizadas, ainda que não definidas, o MP não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela Capes.

O PNPG 2011/2020 v. 1 (Brasil, 2010a) e v. 2 (Brasil, 2010b), indicava que os doutorados profissionais poderiam vir a ser realidade, traduzindo em linguagem documental o que já se anunciava como necessidade de formação. Fischer (2010, p. 267) comenta, no vol. 2, nos seguintes termos: “Os cursos profissionais, o mestrado profissional e o futuro doutorado profissional serão ressignificados como componentes das políticas e estratégias de educação profissional e articulados em um eixo de formação simétrico ao eixo acadêmico [...]”.

Ambos os documentos apresentam tendências de crescimento dos MP de 35% nos três anos seguintes (2011, 2012 e 2013). Conforme veremos no Gráfico 1, podemos observar que a previsão relatada no vol. 1 (Brasil, 2010a) não somente se confirmou, como também foi superada em quase 60 pontos percentuais, já que o crescimento do MP, no período, foi de 94,7%. E se aplicarmos esta projeção para os anos seguintes, até 2018, o crescimento foi de 211,86%. Esse crescimento mostrou que até mesmo a Capes não previa a ampliação dos percentuais nos níveis em que se deram.

Também está indicado neste mesmo volume que, pela natureza diferencial da PG profissional, deverá haver mudanças na avaliação, conforme segue:

Posicionado entre as especializações *lato sensu* e o mestrado e o doutorado acadêmicos *stricto sensu*, o mestrado profissional mostra que alguma coisa mais profunda está a acontecer no sistema de pós-graduação, levando à sua complexificação e à necessidade de ajustes, inclusive no sistema de avaliação. No próximo decênio, a implantação de doutorados diretos em áreas básicas e tecnológicas poderá ser incentivada, uma vez que possibilita a absorção, pelos setores acadêmico e extra-acadêmico, de profissionais de alto nível, em idade muito mais favorável à atividade de criação de conhecimento; além de ter, socialmente e economicamente, um custo mais adequado. (Brasil, 2010a, p. 127)

A indicação de mudança nos processos de avaliação deve-se ao fato de que a funcionalidade do atual sistema da Capes não conseguia acompanhar as dinâmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de áreas tecnológicas e, por conseguinte, não se mostrava, de toda forma, como sendo o sistema de avaliação mais adequado para o MP.

Fischer (2010), com o texto intitulado: “Proposições sobre a Educação Profissional em Nível de Pós-graduação para o PNPG 2011-2020”, em que, dentre outras questões, anuncia a importância dos doutorados profissionais, a partir das experiências analisadas na área de conhecimento Educação, afirma que:

O doutorado profissional será um novo desafio para a academia, pois a formação de profissionais neste nível é um indicador de que há uma forte aderência entre o que se espera de profissionais que estarão lidando estrategicamente com o desenvolvimento brasileiro e o que a Universidade pode contribuir para a formação destes. (Fischer, 2010, p. 268)

A regulamentação dos doutorados profissionais ocorreu, conforme previa/analisa a autora, sete anos depois, sendo objeto da Portaria Capes n. 131, de 28 de junho de 2017, que regulamenta os mestrados e os doutorados profissionais; da Portaria Capes n. 251, de 09 de novembro de 2018, que dispõe sobre a reestruturação do Programa Demandas Espontâneas e Induzidas - PDES; além do Processo n. 23038.016662/2018-15, para seleção de propostas no âmbito da Capes e aprovação do Regulamento do Programa de MP e DP. A atualização da regulamentação dos MP e DP deu-se via Portarias Capes n. 59 e 60 de 20 e 22 de março de 2019 respectivamente, revogando a Portaria n. 251, de 09 de novembro de 2018.

É possível destacar para o momento que entre os anos de 2019 e 2020, dentre os poucos movimentos do MEC para a ampliação e o desenvolvimento da PG Profissional, destacam-se o Edital 28/2019, lançado em parceria entre a Capes e o Conselho Federal de Enfermagem - COFEN¹¹, e o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – *Future-se*, de 17 de julho de 2019¹².

A seguir, apresentaremos alguns dados acessados em relação ao crescimento dos mestrados profissionais em comparação com os acadêmicos.

¹¹ Em meio ao conjunto de problemas de gestão, o MEC apresentou o Edital 28/2019, que inovou pela possibilidade de implantar o MP fora de sede, incluindo regiões com baixo número de programas de pós-graduação e na formação de profissionais de saúde para apoio às redes do SUS. Neste edital foram aprovados 20 programas (resultado editado em 04/05/2020, informado pelo site da CAPES/ Processo n° 23038.018180/2019-72) com a previsão de atender por volta de 180 vagas.

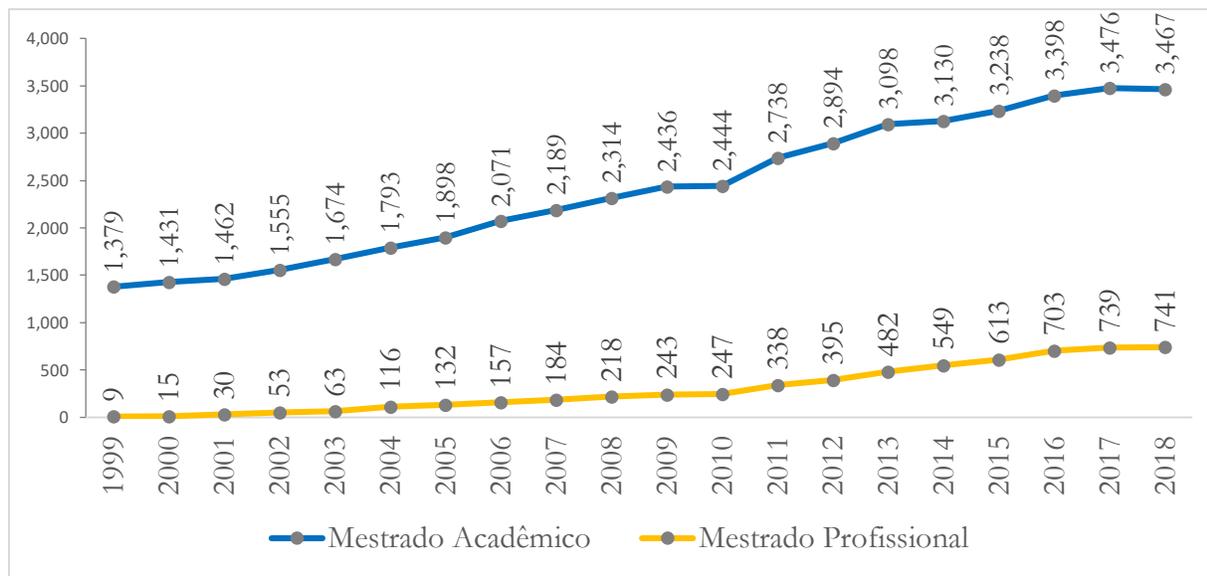
¹² Foi lançado para consulta pública em 17 de julho de 2019, o *Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se*, destinado à Pós-Graduação. Após três consultas, com encerramento em 24 de janeiro de 2020, não é possível compreender exatamente o que a proposição indica sobre os MP. A nossa hipótese, porém, é a de que ele se encaixa perfeitamente no programa pela via do autofinanciamento e pela aderência à execução de demandas que busquem Tecnologia e Inovação, eixos centrais do documento. Em meio a muitas polêmicas a proposição, o programa está paralisado no MEC sem um encaminhamento definitivo até o presente momento.

Dados Sobre os Mestrados Acadêmico e Profissional

Ao compararmos o crescimento dos cursos de MP com aqueles do MA, obtivemos os seguintes resultados conforme a Figura 1:

Figura 1

Evolução do Número de Programas de Mestrado, Brasil, 1999-2018



Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de CGEE (2016) e BRASIL (2020).

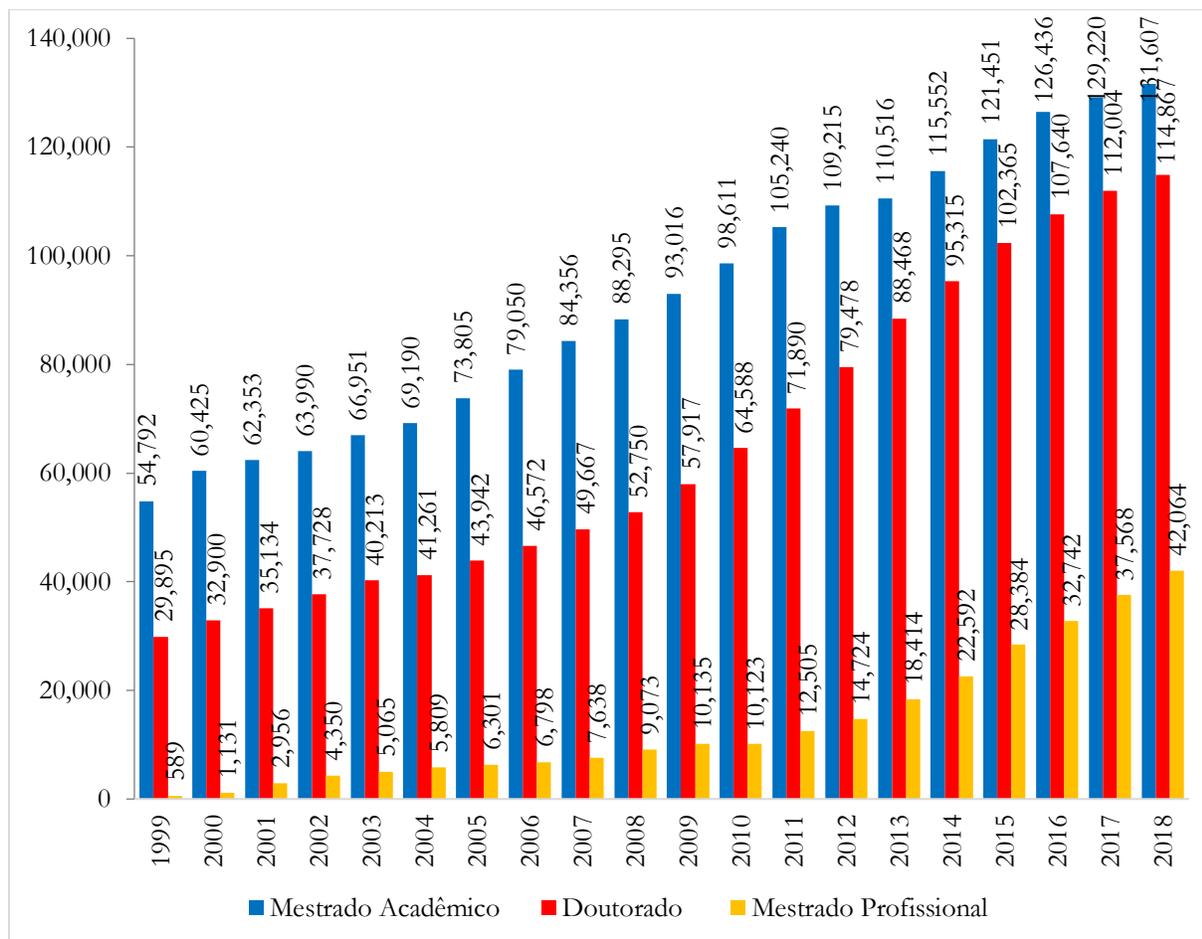
Após a regulamentação da pós-graduação no Brasil, “em 1965, quando os primeiros estudos pós-graduados foram reconhecidos, o Conselho Nacional de Educação - CNE identificou 38 programas de pós-graduação: 27 mestrados [...]. Dez anos depois, em 1975, o Brasil já contava com 429 programas de mestrado [...]” (Balbachevsky, 2005, p. 281). Em 1996, o número desses programas chegou a 1.187. Em 1999, a proporção de programas de MP em relação aos de MA era de 0,65%, com a criação dos nove primeiros MP vinculados aos *stricto sensu* acadêmico. A partir de 2005, os cursos de MP passaram a ser oferecidos como programas específicos, mesmo que parte deles estivesse vinculada às instituições que ofereciam outras modalidades de pós-graduação. Em 2009, já existiam 243 programas de MP, representando 9% do total de programas de mestrado. Já em 2018 este número saltou para 741, algo em torno de 21,37%, conforme levantamento exposto na Figura 1.

Na Figura 2, a seguir, trazemos o crescimento do número de matrículas na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, e além do destaque para o crescimento contínuo de matrículas no MP, também pudemos perceber um aumento considerável nas matrículas do doutorado, sendo que no ano de 2018 se iniciam as matrículas da modalidade de doutorado profissional, 52 vagas preenchidas em três cursos¹³.

¹³ Os três cursos são: Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (UNEB, UFRPE e UNIVASF), Ensino Tecnológico (IFAM) e Modelagem e Tecnologia para Meio Ambiente Aplicadas em Recursos Hídricos (IFF-RJ).

Figura 2

Número de Matrículas por Nível de Pós-graduação, Brasil, 1999-2018



Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de CGEE (2016) e BRASIL (2020).

Com 589 alunos matriculados no primeiro ano (1999) de sua regulamentação, os MP possuíam 10,7% dos 54.792 alunos matriculados no mestrado acadêmico. Em 2018, esta relação era de, aproximadamente, 30%, de acordo com os dados da Figura 2. O crescimento do MP indica consistência e constância, uma vez que tem crescido em ambas variáveis, programas e matrículas, o que, por sua vez, nos permite afirmar que, em um futuro próximo, o MP tende, pelo menos, a se equiparar ao MA, se forem mantidas as respectivas proporções de crescimento.

Uma análise deste crescimento por áreas de conhecimento, definidas pela Capes, ilustra melhor este panorama, conforme a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1*Crescimento do Mestrado (Acadêmico e Profissional) por Grande Área do Conhecimento.*

| | | 1998 | 2002 | 2006 | 2010 | 2014 | 2018 |
|------------------------------------|---------------------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Ciências da Saúde</i> | <i>Acadêmico</i> | 264 | 297 | 363 | 402 | 473 | 521 |
| | <i>Profissional</i> | 6 | 19 | 27 | 38 | 99 | 139 |
| <i>Ciências Exatas e da Terra</i> | <i>Acadêmico</i> | 155 | 183 | 226 | 257 | 273 | 299 |
| | <i>Profissional</i> | 3 | 7 | 8 | 10 | 20 | 24 |
| <i>Ciências Humanas</i> | <i>Acadêmico</i> | 167 | 242 | 311 | 392 | 475 | 514 |
| | <i>Profissional</i> | 0 | 4 | 6 | 6 | 54 | 87 |
| <i>Ciências Biológicas</i> | <i>Acadêmico</i> | 130 | 156 | 194 | 226 | 270 | 285 |
| | <i>Profissional</i> | 1 | 5 | 7 | 8 | 17 | 19 |
| <i>Ciências Agrárias</i> | <i>Acadêmico</i> | 154 | 181 | 241 | 300 | 369 | 389 |
| | <i>Profissional</i> | 0 | 1 | 3 | 13 | 24 | 41 |
| <i>Engenharias</i> | <i>Acadêmico</i> | 140 | 173 | 235 | 275 | 324 | 343 |
| | <i>Profissional</i> | 5 | 11 | 29 | 44 | 62 | 69 |
| <i>Ciências Sociais Aplicadas</i> | <i>Acadêmico</i> | 104 | 161 | 247 | 306 | 382 | 442 |
| | <i>Profissional</i> | 6 | 25 | 35 | 50 | 95 | 138 |
| <i>Linguística, Letras e Artes</i> | <i>Acadêmico</i> | 68 | 92 | 127 | 160 | 180 | 194 |
| | <i>Profissional</i> | 0 | 1 | 0 | 0 | 9 | 14 |
| <i>Multidisciplinar</i> | <i>Acadêmico</i> | 31 | 65 | 125 | 226 | 385 | 479 |
| | <i>Profissional</i> | 1 | 14 | 42 | 78 | 169 | 210 |

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de CGEE (2016) e BRASIL (2020).

Esse crescimento diferenciado das diversas grandes áreas do conhecimento levou a uma mudança no perfil da oferta de cursos de mestrado. Os dados mostram o desenvolvimento da composição dos programas de mestrado por grandes áreas do conhecimento ao longo do período, evidenciando um salto exponencial entre 1998 e 2018. Com um crescimento total de 214% no número de programas de mestrados (MP e MA) no período compreendido, faz-se necessário analisar os meandros deste crescimento alavancado, sobremaneira, pela área Multidisciplinar. A taxa média de crescimento dos programas foi de 192%, excetuando-se a taxa exorbitante de crescimento da área Multidisciplinar (1.465%) para não comprometer a análise estatística. Se considerarmos esta área, a média passa para 334%. A área que apresentou o menor crescimento percentual foi a de “Exatas e da Terra”, com apenas 90% de crescimento no período. Outro destaque se dá para a área de Sociais e Aplicadas, com 364% de crescimento.

As mudanças de participação relativa de duas grandes áreas, em particular, chamam atenção. A primeira delas é a área Multidisciplinar que, devido ao seu alto crescimento, deixou de ser a menor das áreas, com participação inicial de apenas 3,3%, para ter participação de 16,37%, que é comparável à de diversas grandes áreas mais tradicionais. Outra grande área que chama atenção pela menor intensidade no desempenho no período é a de Ciências da Saúde. Esta oferecia quase um quarto (22,2%) do total dos programas de mestrado em 1999 e passou a oferecer cerca de um sexto (15,7%) destes em 2018.

Observamos que parte significativa do crescimento da grande área Multidisciplinar deveu-se à forma intensa como ela tirou proveito da oportunidade representada pelos cursos de MP. Inicialmente, apenas dois programas, num total de 48, eram ofertados na modalidade profissional, menos de 5%. Ao final do período analisado estatisticamente, em 2018, 30,48% dos programas de mestrado da grande área Multidisciplinar eram de MP. Essa era a maior participação desse tipo de mestrado em qualquer grande área do conhecimento. Nas Ciências Humanas essa proporção chegava a um pouco mais de 1% em 2009 e alcançou 14,48% em 2018, e na grande área de Linguística, Letras e Artes não havia programas de MP até 2012¹⁴.

Um fato que influenciou, diretamente, para que os dados contidos nas Figuras 1 e 2 e, indiretamente, na Tabela 1, na Área Multidisciplinar, no período compreendido entre 2008 e 2009, não apresentassem a mesma taxa de crescimento encontrada no período comparado, deveu-se à migração de 47 cursos para a Área de Ciências Ambientais, bem como à desativação de 20 cursos durante o triênio, conforme dados da GEOCAPES (CGEE, 2013).

A grande área do conhecimento denominada Multidisciplinar, instituída em 1999, pela Capes, no início, abrangia poucos programas e foi criada para abarcar cursos que não se enquadravam nas outras áreas do conhecimento. A Capes (2005) credita o crescimento exponencial desta grande área a dois fatores: I) à nova configuração da pós-graduação no Brasil, seguindo as tendências mundiais de grandes centros de pesquisa que trabalham em parcerias e convênios; e II) à criação de novos cursos de pós-graduação de universidades menores e em desenvolvimento, caracterizando uma nova fase da pós-graduação brasileira. Por fim, esta área é composta por cinco áreas de avaliação: Interdisciplinar, Ensino, Materiais, Biotecnologia e Ciências Ambientais.

Em função do expressivo número de cursos abrigados pela Área Multidisciplinar, a Capes buscou organizar suas atividades de maneira a responder ao desafio imposto pelo seu porte, ao mesmo tempo em que preservava a qualidade das avaliações. Desse modo, em 2006, foram criadas quatro câmaras temáticas: Meio Ambiente & Agrárias, Sociais & Humanidades, Engenharia & Tecnologia e Gestão & Saúde e Biológicas. Posteriormente, a Câmara de Meio Ambiente foi desmembrada para a constituição de uma área específica de Ciências Ambientais. Logo, a Câmara I, agora, passa a ser denominada Desenvolvimento & Políticas Públicas.

Na análise dos dados também constatamos o alto crescimento numa tendência “desigual e combinada” dos mestrados por região, conforme Tabela 2 abaixo.

¹⁴ É também o caso da área de Educação, que durante anos, com respaldo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), resistiu ao MP com a argumentação de que “o mestrado profissional da área de educação é o acadêmico”. A partir do ano de 2009, com forte indução, inclusive financeira, por parte da CAPES, a área passou a abrir-se para estes cursos, contando, em 2020, com mais de 40 em andamento. E se, de um lado, confirma-se a constatação da tênue distinção entre o MA e o MP, de outro, são as experiências bem avaliadas que os impulsionam, particularmente na organização de redes interinstitucionais, como o Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – ProEB, em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e Mestrados profissionais por disciplinas da Educação Básica, com previsão de bolsas para os participantes e fomento para as Instituições.

Tabela 2*Número de programas de Mestrado por região, Brasil, 1999-2018*

| REGIÃO | 1998 | 2002 | 2006 | 2010 | 2014 | 2018 |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| SUDESTE | 773 | 942 | 1163 | 1360 | 1664 | 1915 |
| SUL | 218 | 318 | 444 | 580 | 777 | 926 |
| NORDESTE | 175 | 245 | 376 | 518 | 704 | 863 |
| CENTRO-OESTE | 66 | 96 | 154 | 203 | 294 | 375 |
| NORTE | 24 | 47 | 91 | 130 | 181 | 212 |
| TOTAL | 1256 | 1648 | 2228 | 2791 | 3620 | 4291 |

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de CGEE (2016) e BRASIL (2020)

A análise da distribuição do número de programas de mestrado pelas cinco macrorregiões brasileiras mostra a existência de grande concentração na região Sudeste do país. Quase metade dos programas de mestrado estava, no ano de 2018, concentrada naquela região. Nesse período, as regiões cresceram muito mais que a média do aumento nacional do número total de programas, em torno de 241%, à exceção da região Sudeste, que apresentou crescimento de 147,7%. A região Norte apresenta a maior taxa de crescimento no período analisado (783%), saltando de uma participação de 1,91% do total de programas para 4,94% do total de programas.

Ficam ainda questões para serem estudadas em investigações futuras, tais como a relação dos MP e o crescimento dos cursos multidisciplinares; a relação do crescimento dos MP por região; análise sobre o aprofundamento do crescimento desigual e combinado; e a questão do papel de indutor dos programas acadêmicos já estruturados no desenvolvimento e fortalecimento dos MP e suas implicações em termos de regiões e áreas com baixa densidade de Programas de PG.

Quanto à distribuição dos programas em função de sua esfera administrativa, temos o seguinte panorama evidenciado na Tabela 3:

Tabela 3*Distribuição dos programas de mestrado quanto à esfera administrativa, 1998-2018:*

| ESFERA ADMINISTRATIVA | 1998 | 2002 | 2006 | 2010 | 2014 | 2018 |
|------------------------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| FEDERAL | 59,4% | 54,4% | 53,2% | 55,6% | 57,3% | 57,6% |
| ESTADUAL | 31,5% | 29,2% | 26,4% | 24,8% | 23,8% | 23,2% |
| MUNICIPAL | Menos de 0,1% | 0,4% | 0,7% | 0,8% | 0,8% | 0,7% |
| PRIVADO | 9,1% | 16% | 19,7% | 18,85 | 18,1% | 18,5% |

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de CGEE (2016) e BRASIL (2020).

Por mais que o percentual absoluto de programas da rede federal tenha se mantido estável e que a queda da oferta em âmbito estadual tenha seguido os limites de investimentos do período nos diversos estados, o crescimento da PG brasileira neste nível, na esfera privada, merece novas investigações. Mais que dobrou sua participação no montante total, com ênfase no salto evidenciado no período de 1998-2002, logo após o início da modalidade profissional.

Algumas Considerações

No desenvolvimento desta pesquisa procuramos compreender a inserção e o desenvolvimento da modalidade Mestrado Profissional na malha da pós-graduação brasileira a partir de 1998/1999. O não envolvimento dos órgãos de fomento e avaliação com o *lato sensu*, e sua identificação com o campo dos negócios e as demandas de mercado permitiram a emergência dos mestrados profissionais. Buscamos demonstrar, por meio de análise documental, que a relação entre o *lato sensu* e o mestrado profissional percorre caminhos onde o segundo vai assumindo os espaços deixados pelo primeiro. Esses espaços permitiram um revigoramento dos programas de mestrado *stricto sensu* numa versão que absorve demandas do *lato sensu* e um certo prestígio do mestrado acadêmico, uma vez que é certificado no mesmo nível e grau, configurando um movimento de superação/conservação. Ainda que, do ponto de vista da definição da Capes, os MP estejam classificados entre os *lato sensu* e os mestrados acadêmicos, a sua condição jurídica os coloca no mesmo patamar, isto é, os credencia para o exercício profissional e para o doutorado.

É importante ressaltar que, por mais que políticas públicas induziram uma determinada modalidade de PG, a indução é sempre melhor do que o vácuo, na medida em que as dificuldades são superadas por uma proposta que se apresenta com traços diferenciais e promete mais do que a anterior. A ‘mão do mercado’ não se mostrou capaz de ultrapassar o pragmático, o utilitário, a quase completa anomia em relação ao *lato sensu*; juntamente com as exigências do mercado por ‘cabeças’ de obra cada vez mais qualificadas, fez surgir uma nova proposição, tendo como degrau o MBA e o *up grade* representado pelo Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

Em síntese, quando há uma política pública, avaliações são feitas, aprende-se com o processo e retificações e avanços são conseguidos. A política pública, ao ser acompanhada dos devidos mecanismos de avaliação, possibilita a qualificação e o adensamento das políticas, resultando em um círculo virtuoso.

Entregue ao mercado, o *lato sensu* mostrou que, ao não ser mais operacional, é conduzido para a supressão, para não repetir o bordão “não se faz remendo novo em tecido velho”. O MP se apresenta e vem demonstrando índices de crescimento que, ao que tudo indica, se tornaram consenso e têm conseguido mediar as demandas de mercado e a profissionalização nos níveis socialmente aceitos. De outro lado, os MP anunciam “alguma coisa nova”, como reconhece a própria CAPES, e que provavelmente esteja vinculada às tendências mundiais em relação à PG, tendo como balizas os “convênios” entre as IES e os setores públicos e privados. Os MP tendem a abrir caminhos numa versão tipo 4.0, expressivo da indústria, ou seja, pretendem encampar demandas nos eixos das T&I, tendo a “autonomia” de financiamento como dinâmica, especialmente em determinadas áreas. Essa nova modalidade de PG parece ter encontrado, ao menos no campo teórico, sua representação mais “avançada” no *Future-se* (2019), programa sugerido às IFES que, do ponto de vista prático, se mantém ainda parado, mas do ponto de vista da concepção de um determinado grupo de pesquisadores, parece expressar o “futuro” da PG brasileira.

Também nos parece significativo que, por conta das tendências aventadas, sejam construídos os caminhos, via programas profissionais, para a relativização dos mestrados acadêmicos, uma vez que o mestrado profissional assume uma complexidade diferencial. Se as tendências da PG se

confirmarem na priorização dos doutorados, como ocorre na União Europeia e em outros continentes, os programas profissionais cumprirão a indução necessária no campo da formação profissional e do magistério superior.

Resta, ainda, buscar meios e desencadear estratégias para garantir que a expansão exponencial em termos quantitativos seja seguida pela qualificação desses Cursos/Programas, particularmente nas Áreas de Ciências Sociais e Humanas, naquilo que as distingue dos apelos comerciais em relação àqueles das outras Áreas.

Referências

- Balbachevsky, E. A. (2005). Pós-graduação no Brasil: Novos desafios para uma política bem sucedida. In C. Brock & S. Schwartzman, *Os desafios da educação no Brasil*. Nova Fronteira.
- Brasil. (1968). Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. *Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5539.htm. Acesso em 21 de abr. 2020.
- Brasil. (1996). Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 19 de fev. 2020.
- Brasil, Capes. (1998). Portaria 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 14 de fev. de 2020.
- Brasil, Capes. (2004). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010*. Brasília.
- Brasil, Capes. (2005, mar/abr). *Seminário para além da academia: A pós-graduação contribuindo para a sociedade*. Brasília.
- Brasil, Capes. (2009). 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*. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em 21 de fev. 2020.
- Brasil, Capes. (2010a). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. (vol. 1), Brasília.
- Brasil, Capes (2010b). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. (vol. II) Brasília.
- Brasil, Capes (2013). *Relatório da Comissão de Acompanhamento do PNPG 2011-2020*. Coordenação de Comunicação Social da Capes.
- Brasil, Capes. (2019). Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. *Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes*. Disponível em https://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf. Acesso em 19 de outubro de 2019.
- Brasil, Capes. (2020). *GeoCapes dados estatísticos*. Brasília. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em 20 de maio de 2020.
- Brasil, Conselho Federal de Educação. (1965). *Parecer nº 977/1965*. Câmara de Ensino Superior, Aprovado em 3/12/1965. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em 14 de fev. de 2020.
- Brasil, Conselho Federal de Educação. (1977). *Resolução nº 14*, de 23 de novembro de 1977. Disponível em http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachment/s/411652/resposta_pedido_Res.pdf. Acesso em 21 de fev. de 2020.

- Castro, C. M. A. (2005). Hora do mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2 (4).
<https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.73>
- Calderón, A-I., Wargas, B. M. S., Borochovicus, E., Wandercil, M., Pontes, M. P. B., Barros, A. A. M., Brazier, F., & Koide, A. B. S. (2019). Doutorado profissional em educação: Tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 14(1), 138-162, jan./abr.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v14n1.008>
- CGEE- Centro de Gestão de Estudos Estatísticos. (2010). *Doutores 2010: Estudo da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília.
- CGEE - Centro de Gestão de Estudos Estatísticos. (2013). *Mestres 2012: Estudo da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, 2013.
- CGEE - Centro de Gestão de Estudos Estatísticos. (2016). *Mestres e Doutores 2015: Estudo da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília.
- Cury, C. R. J. (2005). Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, 30, 07 -22, set/out/nov/dez. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>
- Fávero, O. (2009). Pós-graduação: Avaliação e perspectivas. *Revista de Educação Pública* (UFMT), Cuiabá, 18(37), 311-327, maio/ago.
- Fávero, O. (1996). Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. *Revista da Faculdade de Educação* (USP), São Paulo, 22(1), 51-87.
- Fischer, T. (2010b). Proposições sobre educação profissional em nível de pós-graduação para o PNPG 2011-2020. In: Brasil, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020* (Vol. 2). Brasília, DF: Capes.
- Fonseca, D. M. (2004). Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, 1(2), 173-182, nov.
Disponível em <http://www.capes.gov.br/rbpg/portal>. Acesso em 01 de abr. de 2019.
- Fonseca, M., & Fonseca, D. M. A. (2016). Gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: O papel do coordenador para a qualidade dos cursos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 42(1), 151-164, mar. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263>
- Freitas, M. A. O., & Cunha, I. C. K. O. (2009, out). Pós-graduação lato sensu: retrospectiva histórica e política atual. In IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - 26 a 29 de Outubro de 2009. PUCPR. *Anais*. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2036_1004.pdf. Acesso em 01 de abr. de 2019.
- Giuliani, A. C. (2010). Perfil profissiográfico dos egressos do programa de mestrado profissional em administração de uma instituição de ensino do interior do estado de São Paulo. *Revista de Administração da UFSM*, Santa Maria, 3(1), 94-108, jan./abr.
<https://doi.org/10.5902/198346592242>
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES, 26(93), 1341-1363, set./dez.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>
- Nosella, P. (2005). *Mestrado profissional em educação?* São Carlos: s/e.
- Quelhas, O. L. G., Faria Filho, J. R., & França, S. L. B. O. (2005). Mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, 2(4), 97-104.
- Severino, A. J. O. (2006). Mestrado profissional: Mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. *Revista de Educação*, (PUC), Campinas, 2(1), 9-16.

Sobre os Autores

Philippe Drumond Vilas Boas Tavares

Universidade Federal de Viçosa

phisamste@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4120-1928>

Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, especialização em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais. Atualmente coordena o curso de Pedagogia do Centro Universitário Doctum de Teófilo Otoni. Membro da *International Gramsci Society* (Seção BR - 2015/RJ). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Conhecimento e Processos Educativos e do Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação - GECCE UFV (2011-atual). Tem experiência na Área de Educação, abordando a temática da formação de profissionais altamente qualificados e os indicativos de fuga de cérebros, bem como a relação entre movimentos sociais e universidade.

Cezar Luiz De Mari

Universidade Federal de Viçosa

cezar.demari@ufv.br

<https://orcid.org/0000-0003-0404-0328>

Atualmente é docente associado da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/DPE/UFV. Membro da *International Gramsci Society* (Seção BR - 2015/RJ), atuando como coordenador científico (gestão 2019-2021). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Conhecimento e Processos Educativos e do Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação - GECCE UFV (2010-atual). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, políticas educacionais atuando principalmente nos seguintes temas: educação, conhecimento, universidade, sociedade do conhecimento, política educacional e pensamento gramsciano.

Lucídio Bianchetti

Universidade Federal de Santa Catarina

lucidiob@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9748-5646>

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (1978), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982), doutorado em Educação: História e Política, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e estágio pós-doutoral na Universidade do Porto (2010). Professor aposentado/voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho e conhecimento na Educação Superior (TRACES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Pós-graduação; Formação de Pesquisadores; Grupos de Pesquisa, Trabalho, Tecnologia e Qualificação Profissional. Pesquisador 1A do CNPq.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 18

15 de fevereiro de 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel