



# PROGRAMAS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: CARACTERÍSTICAS, ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS

## RESUMO

Este artigo focaliza a pós-graduação *stricto sensu*, tendo como objeto de discussão os Programas Profissionais em Educação. O objetivo é identificar a trajetória dessa modalidade, suas características, especificidades e algumas perspectivas. Configura-se como uma pesquisa documental e bibliográfica de abordagem qualitativa. O resgate histórico da pós-graduação na modalidade profissional da área de Educação evidenciou que, embora os primeiros cursos tenham pouco mais de uma década, o quantitativo de 52 mestrados, distribuídos em todas as regiões brasileiras, bem como os três cursos de doutorado, são indicativos do êxito que essa proposta vem alcançando. Enquanto características e especificidades, as discussões apontam que o cerne desta modalidade é a produção de pesquisas aplicadas/implicadas com foco em problemáticas relativas ao contexto de trabalho do pós-graduando, culminando com o desenvolvimento de produtos educacionais destinados a solucionar ou propor encaminhamentos e/ou intervenções no contexto investigado. Desse modo, é possível afirmar que os programas profissionais em contextos emergentes, especialmente os cursos de mestrado, conquistaram seu espaço na pós-graduação da área de Educação, contribuindo para a qualificação dos contextos socioeducativos. **Palavras-chave:** Educação superior. Pós-graduação. Mestrado profissional. Contextos emergentes.

Cristiano Lanza Savegnago [\*]

Marilene Gabriel Dalla Corte [\*\*]

[\*] Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7781-4040>. E-mail: [cristianolanza@hotmail.com](mailto:cristianolanza@hotmail.com).

[\*\*] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8272-2944>. E-mail: [marilenedallacorte@gmail.com](mailto:marilenedallacorte@gmail.com).



## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A preocupação com a educação e, notadamente, com a formação dos profissionais que atuam neste âmbito vem conquistando espaço nas últimas décadas na sociedade brasileira. Sobretudo, a partir da década de 90 do século XX, foi iniciado um processo capitaneado, em boa medida, por organismos internacionais, cuja finalidade era propor reformulações educacionais em nível mundial, com vistas ao alcance da educação de qualidade para todos. Com o mote de Educação para Todos (EPT), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros organismos, envidaram esforços por meio da organização e patrocínio de conferências e fóruns mundiais e documentos orientadores sobre políticas educacionais ao redor do mundo (AKKARI, 2017).

A partir de então, os compromissos firmados pelos diversos países em tais eventos mundiais, associados às orientações e recomendações advindas dos organismos internacionais, adentraram os Estados nacionais, materializando-se em políticas públicas voltadas à área educacional. Conforme Ball (2001), mesmo que não haja uma transposição integral da agenda educacional, as decisões políticas dos Estados vêm sendo tomadas, em grande medida, de acordo com a lógica global, levando à convergência das políticas educativas.

No cenário brasileiro, não foi diferente, uma vez que “[...] as políticas educacionais brasileiras constantemente têm passado por (re)formulações e (re)articulações com base nas orientações e recomendações de múltiplos organismos internacionais” (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p. 88). Desde 1990 e, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB), as políticas educacionais produzidas em consonância com as orientações dos organismos internacionais passaram a desafiar e alterar a lógica das políticas e gestão educacional no Brasil e, por conseguinte, o formato dos processos de formação e o perfil desses profissionais (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p. 88). Para essas autoras, isso é visível na medida em que houve diversos encaminhamentos do governo brasileiro, que propiciaram novos espaços formativos abrangendo diversos públicos, a exemplo dos docentes em serviço, futuros docentes, conselheiros de educação, dirigentes municipais, conselheiros escolares, os quais puderam

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.



participar e assumir protagonismo no processo da reforma educacional (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018), o que constitui contextos emergentes na Educação brasileira.

Para Dalla Corte (2017), contexto emergente pode ser compreendido como transformações que acontecem no âmbito das Instituições de Educação Superior (IES), as quais possuem inter-relação com as demandas sociais, culturais, econômicas, entre outras, implicando o surgimento de uma nova arquitetura para essas instituições, que influenciam e se deixam influenciar pelas políticas públicas educacionais globais e locais.

De acordo com Gatti (2008), especificamente com relação às políticas para formação continuada, as regulamentações e normatizações advindas da LDB/1996 respaldaram e redistribuíram as responsabilidades quanto a essa formação, bem como propiciaram a expansão de iniciativas voltadas para essa finalidade. Essa ampliação de possibilidades está explicitada no art. 62-A, parágrafo único da LDB/1996, que normatiza que a formação continuada possa ser realizada “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de **pós-graduação**” (BRASIL, 1996, p. 27, grifo nosso).

Entretanto, para fins deste artigo, será focalizada a pós-graduação *stricto sensu*, tendo como objeto de discussão os Programas Profissionais da área de Educação (PPE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais especificamente os cursos de mestrado. Sendo assim, o objetivo deste texto é identificar a trajetória dos PPE, suas características, especificidades e algumas perspectivas para a modalidade profissional na pós-graduação brasileira em contextos emergentes. Para tanto, são recapitulados os principais fatos que marcaram o surgimento e a organização da pós-graduação; em seguida, o foco recai sobre os PPE com o intuito de identificar suas características, especificidades e perspectivas para essa modalidade.

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

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.**



## **A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: ALGUNS FATOS QUE MARCARAM SEU SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO**

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

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

Contudo, de acordo com Martins (2003), o divisor de águas no processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país aconteceu com a criação, em 1951, de duas instituições: o Conselho Nacional de Pesquisas, atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entre outras medidas, a CAPES e o CNPq, na década de 1950, iniciaram um processo de envio de estudantes e docentes para o exterior que, após o retorno, passaram a assumir a liderança intelectual nas universidades, propiciando a implantação dos primeiros programas de **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.**



mestrado e doutorado no país (CAMARGO, 2017). Dessa maneira, além de representarem um marco na valorização do ensino superior, essas duas Agências foram responsáveis pela implementação de políticas de pesquisa e de pós-graduação no Brasil.

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

Todavia, conforme observa Barros (1998), a pós-graduação foi implantada formalmente somente em 1968, a partir da reforma do Ensino Superior, via promulgação da Lei nº 5.540/68 (Lei de Reforma Universitária), que complementava e, ao mesmo tempo, redimensionava as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da época (Lei nº 4.024/61). A partir desta Reforma, as atividades de ensino e pesquisa passaram a ser obrigatórias em todas as Instituições de Ensino Superior no país, com vistas a atender as necessidades de formação de quadros altamente especializados para formação de docentes do Ensino Superior e, também, de profissionais mais qualificados para atender demandas decorrentes do desenvolvimento nacional (CAMARGO, 2017). Outro elemento relevante no contexto da expansão da pós-graduação foram as políticas de Estado, as quais têm, como marco impulsionador, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que cumprem um papel importante na elaboração de diagnósticos, diretrizes e estratégias para a pós-graduação (CAMARGO, 2017).

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

- 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal;
- 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade;
- 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional;
- 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização;



5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p. 16).

Notadamente, outro aspecto que contribuiu sobremaneira para o êxito e reconhecimento da pós-graduação brasileira no cenário nacional e internacional foi a criação de um sistema de acompanhamento e avaliação dos programas realizado por pares (BRASIL, 2010).

Esse sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil foi implementado em 1976 e, desde então, a avaliação é caracterizada por três eixos:

- 1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual;
- 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares;
- 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas. (BRASIL, 2010, p.125).

Evidentemente que esse sistema, no decorrer de mais de quatro décadas, passou por algumas modificações e aprimoramentos. Nessa perspectiva, destaca-se que durante o período 1976-1997 vigorou a avaliação dos cursos com base em uma escala conceitual alfabética de A até E, sendo considerados cursos de padrão internacional somente aqueles classificados com conceito A. De 1997 em diante, a escala numérica de 1 a 7 passou a ser utilizada, na qual são considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com conceitos 6 e 7 (BRASIL, 2010). As notas 1 e 2 são consideradas insuficientes, resultando no descredenciamento do curso. A nota 3 significa desempenho médio com padrões mínimos de qualidade. Quanto às notas 4 e 5, estas correspondem a um desempenho entre bom e muito bom, sendo 5 a nota máxima para programas que possuem apenas curso de mestrado (NOBRE; FREITAS, 2017).

Esses resultados do processo avaliativo são utilizados tanto por estudantes, que observam as notas como critério de escolha de seus futuros cursos, como por agências de fomento nacionais e internacionais, para direcionar suas políticas de fomento, conforme as notas atribuídas pela avaliação, além de servir como indicadores que podem induzir políticas



públicas para a pós-graduação, com vistas a diminuir desigualdades entre regiões do Brasil ou entre as áreas do conhecimento (NOBRE; FREITAS, 2017).

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

## **PROGRAMAS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA, CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES**

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

De acordo com Ribeiro (2005), algumas das principais argumentações que levaram a CAPES a apostar na proposta do Mestrado Profissional foram: as demandas da sociedade atual por uma formação cada vez mais qualificada, inclusive para setores não acadêmicos; a constatação de que boa parte dos mestres e doutores não se encaminha para a Educação Superior; a inexistência de preconceito da CAPES quanto à transferência de conhecimento



científico para o setor produtivo, contanto que o setor público e os movimentos sociais também sejam alvo dessa transferência.

Nessa conjuntura, mediante a Portaria nº 47/1995, são formalizados na CAPES os procedimentos destinados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, ficando estabelecida a necessidade da articulação do ensino com as aplicações de pesquisas, projetos em parceria com o setor produtivo, oferta de atividades de extensão, entre outros requisitos (BRASIL, 1995). Mais tarde a Portaria nº 80/1998 trouxe orientações mais detalhadas quanto aos requisitos e condições de enquadramento das propostas de Mestrado Profissional. Ao longo do tempo, outras regulamentações foram sendo publicadas relativas a essa modalidade, a exemplo da Portaria nº 60/2019, que regulamenta o mestrado e, também, o doutorado profissional, tendo estabelecido os seguintes objetivos para a modalidade profissional:

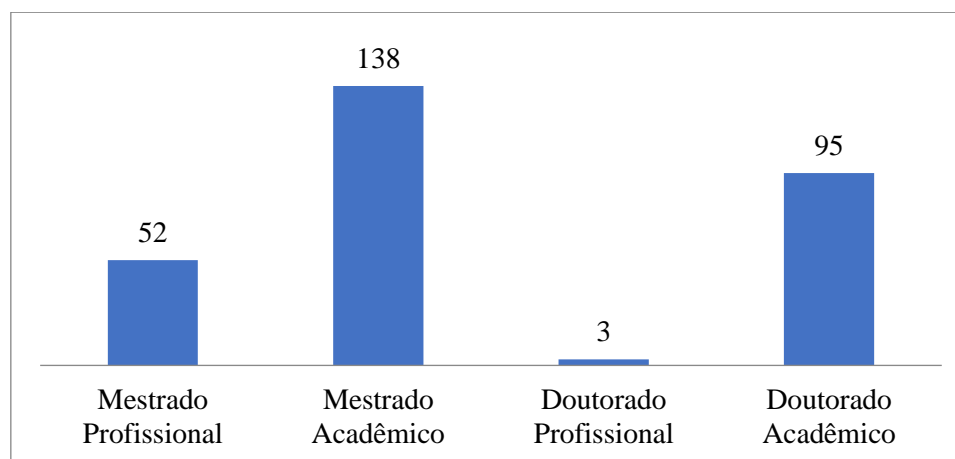
[...] I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia; II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas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

A expansão desta modalidade ocorreu de modos distintos nas diversas áreas do conhecimento, sendo que os primeiros mestrados profissionais na área de Educação (MPE) foram criados em 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora, e em 2010, na Universidade do Estado da Bahia (HETKOWSKI; DANTAS, 2016). Em 2018, foi recomendado pela CAPES o primeiro doutorado profissional na área de Educação na Universidade Federal de Rondônia, sendo que atualmente existem 3 (três) programas e, por esta razão, não são aprofundadas as discussões acerca dos doutorados profissionais nesta produção.



Para fins de apresentação do panorama dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação por modalidade foi elaborado o Gráfico 1:

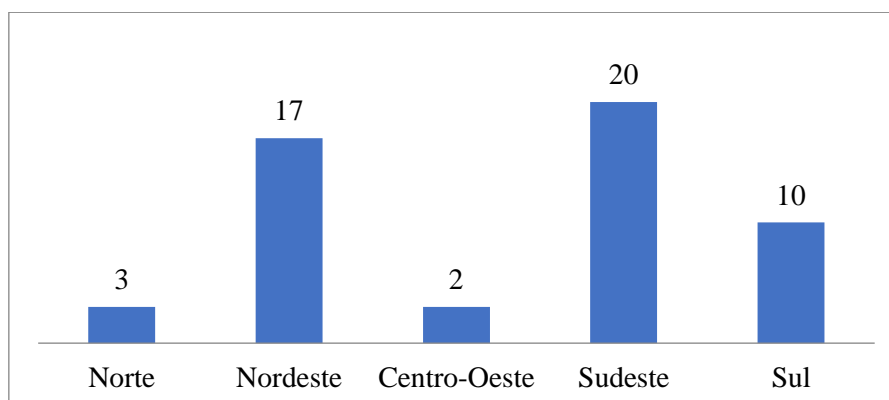
**GRÁFICO 1** – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação por modalidade



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em dados da Plataforma Sucupira.

Vale mencionar que, mesmo com uma trajetória relativamente recente, ou seja, pouco mais de uma década, os MPE obtiveram um crescimento significativo, alcançando a marca de 52 cursos. Para além desse crescimento, há que se destacar a abrangência de todas as regiões do país, conforme ilustrado no Gráfico 2.

**GRÁFICO 2-** Mestrados Profissionais na área de Educação por regiões brasileiras



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em dados da Plataforma Sucupira.



Ainda que os MPE venham obtendo um crescimento expressivo e com presença em todas as regiões brasileiras, observa-se que estão mais concentrados nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, apontando desafios para as políticas públicas no que se refere ao alcance de uma distribuição mais equitativa em todo país. Além disso, há que se referir que a pós-graduação brasileira, durante três décadas, foi essencialmente acadêmica, o que provocou “[...] uma demanda reprimida e latente à ampliação dos processos científicos e de inovação através da interação e do engajamento dos pesquisadores *stricto sensu* com a sociedade, especialmente, com a rede pública de ensino” (HETKOWSKI, 2016, p. 12).

Nesse sentido, e com vistas a alcançar uma maior interlocução e articulação com a sociedade e suas demandas formativas, os programas profissionais na área de Educação constituem contexto emergente na Educação Superior, tendo em vista

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

No entendimento das autoras, os MPE representam uma possibilidade formativa que demanda novos processos e [re] organização institucional, implicando desafios aos envolvidos. Em vista disso, por compreender a necessidade de [re] articulações dos arranjos da pós-graduação, entre outras demandas, os MPE congregam elementos que podem caracterizá-los como contexto emergente. Nesta direção, é oportuno esclarecer que contexto emergente é um conceito recente nas produções científicas internacionais e, sobretudo nacionais, por essa razão é necessário elucidá-lo com base em autores que discutem essa temática.

No âmbito internacional, tem-se a definição de contexto emergente como

[...] estado de mutação que se encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas como se trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo. (DIDRIKSSON, 2008, p. 5, tradução nossa).



No Brasil, a Rede Sul-Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) delimita conceitualmente contextos emergentes na Educação Superior como “[...] configurações em construção na educação superior, observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (RIES, 2013 apud MOROSINI, 2014, p. 386). Na perspectiva de Bolzan (2016), contextos emergentes compreendem desafios e estratégias que surgem a partir dos processos de globalização no âmbito escolar e acadêmico, decorrentes da expansão da Educação Superior, sistema de cotas inclusivas, inovação tecnológica, o que exige a reconfiguração desses espaços. Dalla Corte (2017) também propõe que contexto emergente na Educação Superior, enquanto realidade multifacetada, requer novos ambientes educativos, novas práticas pedagógicas, inovações educacionais e [re]configurações e [re]articulações dos/nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

Diante desses conceitos, evidenciam-se diversos aspectos que configuram contextos emergentes no âmbito da Educação Superior. No caso dos MPE, busca-se identificar as características e especificidades que configuram os MPE como contexto emergente, por meio de autores que discutem esta modalidade na área de educação.

Nesta lógica, Fialho e Hetkowski (2017, p. 19) esclarecem que

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

Essa caracterização apresentada deixa evidente um elemento basilar dessa modalidade, ou seja, articulação do processo formativo com o investigativo (pesquisa). Em que pese o mestrado acadêmico também propiciar o processo formativo articulado à pesquisa, há que se considerar que existem especificidades no contexto do MPE, como a inserção social das pesquisas realizadas e qualificação da atuação profissional.

Para André (2017), o lugar da pesquisa no MPE é o de propiciar ferramentas para que o mestrando/mestre possa compreender e analisar criticamente sua prática profissional, resignificando-a no sentido de encontrar possibilidades para aprimorá-la e contribuir para a **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.**



rearticulação do seu contexto de atuação profissional. A pesquisa, portanto, necessita contribuir para a formação de sujeitos autônomos com opiniões e ideias próprias, que ao ler criticamente a realidade, saibam buscar referências e recursos para compreendê-la e, assim, possam delinear caminhos de atuação (ANDRÉ, 2017). Dito de outro modo:

[...] o que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 105-106).

Nas proposições elencadas pelas autoras, está a defesa contundente da pesquisa, considerando-a como elemento fundamental para formação dos profissionais em serviço que buscam o MPE. Da mesma forma, é destacada a importância da pesquisa da própria prática, na qual o pesquisador e os pesquisados estão imbricados e implicados com vistas a intervir na realidade investigada. Diante da importância e da forma como a pesquisa é conduzida no MPE, ela acaba recebendo algumas denominações como: pesquisa engajada (GATTI, 2014), pesquisa aplicada/interventiva (HETKOWSKI, 2016), pesquisa implicada (SALES, 2020).

No que se refere à pesquisa engajada, Gatti (2014) faz a distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa por ela denominada engajada. A pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada, sendo o problema construído com base na teoria ou em referenciais teóricos com o propósito de validar teorias, criar um novo ramo explicativo, evidenciar lacunas na teoria, propor outra perspectiva explicativa, etc. (GATTI, 2014). A pesquisa engajada, por outro lado, tem foco na realidade empírica, que é o ponto de partida e de chegada, buscando evidenciar fatos específicos, mediante a compreensão de situações localizadas com o intuito de encontrar soluções e propor alternativas (GATTI, 2014).

Dessa maneira, André (2017) assinala que a distinção entre pesquisa engajada e pesquisa acadêmica está no seu objeto de estudo, ou seja, a primeira tem como referência a

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.**



prática profissional e a segunda o avanço do conhecimento. Contudo, existe um ponto de aproximação, que é a exigência de percursos metodológicos rigorosos tanto na pesquisa acadêmica quanto na pesquisa engajada.

Quanto à pesquisa aplicada, Hetkowski (2016) argumenta na mesma direção, esclarecendo que o princípio da aplicabilidade no MPE está centrado em investigações com foco nos processos educativos, formativos, criativos com intuito de provocar impactos pedagógicos, na gestão, na efetivação de projetos, processos, produtos, cursos, entre outros relacionados ao contexto de atuação profissional.

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

Desse modo, elucida-se que a pesquisa produzida no âmbito dos MPE tem algumas especificidades e, ainda que as denominações e compreensões sejam um pouco distintas (pesquisa engajada, pesquisa aplicada/interventiva, pesquisa aplicada/implicada), existe convergência quanto à importância de pesquisador e pesquisados estarem implicados/engajados no processo de construção da pesquisa.

Para além das especificidades relativas à pesquisa, existe outro elemento que é intrínseco à modalidade profissional: o produto técnico e educacional. Conforme explicitado, o MPE tem um público-alvo compreendido por professores, gestores e demais profissionais da educação, razão pela qual o processo formativo e investigativo é voltado para “[...] problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30).

No MPE, existe, portanto, a necessidade de articulação da pesquisa com o produto; em outras palavras, “[...] traz também implícito o comprometimento do pesquisador ao ir além da identificação dos problemas que envolvem o ambiente pesquisado para a apresentação de uma proposta de modificação do que se observou saindo do papel para a realidade” (CARDONA; SEGAT, 2020, p. 94).



O produto educacional consiste em produção técnica que pode assumir uma diversidade de formatos como planejamento estratégico, diretrizes, normas técnicas, propostas de formação continuada, entre outros formatos, mas também, se constitui como uma produção intelectual, porque resulta de uma pesquisa alicerçada em referenciais teórico-metodológicos.

Dessa forma, as especificidades dos MPE apontam que esses cursos acabam sendo permeados por muitos desafios, requerendo articulações dos envolvidos no contexto da prática, pois é nesse contexto que a política produz efeitos e consequências (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Entre os possíveis desafios presentes no contexto da prática, vale destacar as reflexões de Silva e Sá (2016), as quais analisaram o MPE no cenário da educação brasileira. De acordo com essas autoras, merecem destaque algumas questões como:

- a) Entender como os diversos sujeitos da pesquisa podem contribuir para que a partir da saída do pesquisador/a de cena, continuem e construam um legado que os mobilize continuamente a investigar, reconfigurar, avaliar e intervir em sua realidade;
- b) Acompanhar os lócus das pesquisas e suas ações depois de concluído o mestrado, a fim de potencializar as intervenções e apontar os resultados advindos de cada ação em diferentes territórios de abrangência dos MPE;
- c) Desenvolver a ação colaborativa entre programas, envolvendo discentes e docentes em prol do desenvolvimento de propostas coletivas, configurando a articulação em redes;
- d) Fortalecer a articulação entre pesquisa, ensino e extensão;
- e) Insistir no caráter interventivo das investigações, pela possibilidade de contribuir com ações políticas nos diversos contextos de atuação (SILVA; SÁ, 2016, p. 70).

Convém elencar, ainda, o estudo realizado a partir das narrativas dos egressos de um MPE, o qual possibilitou as autoras asseverar que

[...] os mestrados profissionais constituem-se, de fato, um espaço formativo em que a interlocução das pesquisas com a realidade educacional é direta, o que mostra o grande potencial dessa modalidade para a formação de professores. Entretanto, os resultados mostraram o pouco aproveitamento e absorção dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas desenvolvidas pela rede de educação básica, o que revela a necessidade de estreitar ainda mais a colaboração entre os Programas e as redes de ensino, a fim de criar estratégias de otimização das pesquisas e do conhecimento produzido (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 74).



É oportuno esclarecer que não se esgotam nessas linhas as especificidades e os desafios inerentes aos MPE; no entanto, compreende-se que tanto a pesquisa aplicada/implicada quanto o produto educacional são aspectos que necessitam ser colocados em relevo quando se discute a modalidade profissional no âmbito da pós-graduação, uma vez que são esses elementos que congregam potencialidades para contribuir efetivamente para a transformação dos contextos educativos, mas, ao mesmo, representam desafios aos atores envolvidos no contexto da prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No resgate histórico da pós-graduação *stricto sensu*, evidenciou-se que, desde meados da década de 1960, já existiam sinais da necessidade de criação de cursos destinados à formação profissional, tanto para o mundo do trabalho como para academia. No entanto, conforme apontado por Hetkowski e Dantas (2016), somente nos anos 1990 foram retomadas as discussões sobre a necessidade de criação de cursos de mestrado em uma modalidade diferente da acadêmica, denominada Mestrados Profissionais.

Diante desse contexto, este artigo objetivou identificar a trajetória dos programas profissionais vinculados à área de Educação, buscando evidenciar suas características, especificidades e algumas perspectivas para a modalidade profissional na pós-graduação brasileira em contextos emergentes.

No que tange às características e especificidades, os MPE focalizam processos formativos e investigativos que abrangem as problemáticas relativas ao contexto profissional dos pós-graduandos, por meio da pesquisa aplicada/implicada, associada ao desenvolvimento de produtos educacionais destinados a solucionar ou propor encaminhamentos/intervenções no âmbito das problemáticas demandadas. Em vista deste escopo, os MPE colocam alguns desafios aos atores envolvidos nos diferentes contextos da educação, requerendo ações como acompanhamento dos contextos investigados após a finalização da pesquisa, ações colaborativas entre programas, bem como maior articulação entre os programas e as redes de educação básica.



Quanto às perspectivas para esta modalidade, é possível afirmar que os MPE, por meio de sua institucionalização e consolidação, vêm conquistando seu espaço na pós-graduação brasileira, visto que os primeiros mestrados profissionais surgiram a partir de 2009 e já se contabilizam 52 programas distribuídos em todas as regiões brasileiras, além de três doutorados profissionais.

Portanto, conclui-se que a pós-graduação na modalidade profissional na área de Educação vem avançando, uma vez que, para além do mestrado, já são três doutorados profissionais no cenário brasileiro. Neste sentido, é importante que a academia continue propondo reflexões e debates acerca desses cursos, com o intuito de aprimorá-los, a fim de que se tornem cada vez mais exitosos na qualificação de profissionais atuantes na área de Educação, produzindo impactos mediatizados pela interlocução e inserção social, entre outros aspectos.

## REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>. Acesso em: 05 jan. 2023.

ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.

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

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.**





BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Política de pós-graduação**: um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BOWE, Richard.; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

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

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

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

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm). Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 02 jan. 2023.

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

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

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.



CAMARGO, Daniele Marcelo. **A pós-graduação no Brasil e na UFSCar: diagnósticos, desafios e propostas de ação.** 2017. 189 p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8968>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CARDONA, Márcia Pires, SEGAT, Taciana Camera. Universidade e escola: contextos articuladores na formação continuada de professores. In: POWACZUK, Ana Carla Hollweg; POSSA, Leandra Bôer (org.). **Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da Educação Básica e Superior- volume 2.** Pimenta Cultural, 2021.

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

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964716006/351964716006.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

DIDRIKSSON, Axel et al. Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. **La educación superior em el mercado.** Configuraciones emergentes nuevos proveedores. Venezuela: IESALC/UNESCO, 2008. Disponível em: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO\\_01\\_Didriksson.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO_01_Didriksson.pdf). Acesso em: 07 jan. 2023.

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

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 19-34, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2023.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.  
**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.**



GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa em Mestrados Profissionais. In: FOMPE – **Fórum de Mestrados Profissionais em Educação**, I, 2014, Salvador. Trabalhos apresentados...

Salvador: UNEB, mar. 2014.

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

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

Acesso em: 03 jan. 2023.

HETKOWSKI, Tânia Maria; DANTAS, Tânia Regina. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4573>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2003. p. 294- 309. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1319\\_Capes11.pdf](https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes11.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

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

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, p. 385-405, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 06 jan. 2023.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering-BJPE**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017. Disponível em: [https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2\\_3](https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3). Acesso em: 09 jan. 2023.

NOGUEIRA, Eliane Davanço; NERES, Celi Corrêa.; BRITO, Vilma Miranda. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4571>. Acesso em: 30 jun. 2023.



RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 02 jan. 2023.

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

SILVA, Ana Lúcia; SÁ, Maria Roseli. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2302>. Acesso em: 30 jun. 2023.

## **PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAM: CHARACTERISTICS, SPECIFICATIONS AND PERSPECTIVES**

### **ABSTRACT**

This article focuses on the *stricto sensu* postgraduate course, having the Professional Programs in Education as the object of discussion. The objective is to identify its trajectory, characteristics, specificities and some perspectives. It is configured as a documentary and bibliographic research with a qualitative approach. The historical rescue of postgraduate courses (in the Educational áreas) show that, although the first courses are little more than a decade old, the number of 52 master's degrees distributed in all Brazilian regions, as well as the three doctoral courses, indicate it was successfully achieved. While characteristics and specificities, the guidelines point out that the essence of this modality is the production of applied/implicated research focused on problems related to the graduate student's work context, leading to the development of educational products aimed at solving or proposing referrals or interventions in the investigated context. Thus, it is possible to state that professional programs in emerging contexts, especially master's courses, have conquered their space in postgraduate education in the area of Education, adding to for the qualification of socio-educational contexts.

Keywords: Higher education. Postgraduate studies. Professional Master. Emerging contexts.

## **PROGRAMAS DE POSGRADO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: CARACTERÍSTICAS, ESPECIFICIDADES Y PERSPECTIVAS**

### **RESUMEN**

Este estudio se centra en el curso de posgrado *stricto sensu*, teniendo como objeto de discusión los Programas de Posgrado Profesional en Educación. El objetivo es identificar la trayectoria de esta modalidad, sus características, especificidades y algunas perspectivas. Se configura como una investigación documental y bibliográfica, con enfoque cualitativo. El rescate histórico de los cursos de posgrado en la modalidad profesional del área de Educación mostró que, aunque los primeros cursos tienen poco más de una década, la cantidad de 52 maestrías, distribuidas en todas las regiones brasileñas, así como los tres cursos de doctorado, son indicativos del éxito que esta propuesta tiene logrado. En **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-21, e-rte321202354, 2023.**



cuanto a las características y especificidades, las discusiones apuntan que el núcleo de esta modalidad es la producción de investigación aplicada/implicada centrada en problemas relacionados con el contexto de trabajo del estudiante de posgrado, culminando en el desarrollo de productos educativos destinados a resolver o proponer referencias y/o intervenciones en el contexto investigado. Así, es posible afirmar que los programas profesionales en contextos emergentes, especialmente los cursos de maestría, han conquistado su espacio en la formación de posgrado en el campo de la Educación, contribuyendo a la cualificación de los contextos socioeducativos.

Palabras clave: Educación superior. Posgrado. Maestría profesional. Contextos emergentes.

---

Submetido em: julho de 2023.

Aprovado em: setembro de 2023.

Publicado em: setembro de 2023.