

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ADEMIR JOSÉ DE ASSIS JÚNIOR

**O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS EGRESSOS DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

JUIZ DE FORA

2017

ADEMIR JOSÉ DE ASSIS JÚNIOR

**O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS EGRESSOS DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio

Co-Orientador: Prof. Dr. Luis Antônio Fajardo Pontes

JUIZ DE FORA

2017

ADEMIR JOSÉ DE ASSIS JÚNIOR

**O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS EGRESSOS DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 23 de fevereiro de 2017

Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Carolina Alves Magaldi

João Assis Dulci

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais por sempre incentivarem meus estudos e acreditarem no meu desenvolvimento, agradeço também a minha esposa Ana Carolina pelo companheirismo durante a elaboração desse trabalho e pela compreensão nas horas em que precisei me ausentar para desenvolvê-lo.

Agradeço ainda aos professores e agentes de suporte acadêmico que colaboraram com a produção dessa dissertação, em especial, aos professores Marcos Tanure Sanabio e Luis Antonio Fajardo Pontes e ao ASA Leonardo Ostwald Vilardi, alicerces nessa caminhada.

Agradeço ainda a todos os amigos(as) de longa data que deram força para a superação de todos os obstáculos encontrados e também aos novos amigos(as), feitos durante o curso, que trouxeram novas experiências e compartilharam as incertezas de um novo mundo em busca de novos conhecimentos.

Por fim, agradeço ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) pelo apoio e incentivo ao desenvolvimento de seus colaboradores e de seus processos de trabalho, ao Fred por representar toda calma e serenidade aprendidos nessa jornada, e a Deus por iluminar e guiar meus passos.

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). As primeiras iniciativas referentes à pós-graduação brasileira datam de meados dos anos 1930 através de algumas missões acadêmicas apoiadas por governos estrangeiros. Nos anos 1950 foram criados o CNPq e a CAPES, entidades que buscavam fortalecer e desenvolver a pós-graduação no país. Porém, apenas a partir do Parecer 977/65, conhecido como *Parecer Sucupira* que nossa pós-graduação passou a ser reconhecida. Dentro dessa evolução novas formas de ensino foram desenvolvidas e dentre elas destacamos os mestrados profissionais. Esses cursos fazem parte da história recente da pós-graduação nacional e representa uma nova proposta de ensino, uma alternativa à formação de professores-pesquisadores, com um formato voltado para a prática, aproximando a produção acadêmica e o mundo do trabalho, favorecendo o desenvolvimento econômico e social. Entretanto, assim como os demais cursos, para garantir a manutenção de sua qualidade e promover ações de melhorias contínuas, esses cursos também devem acompanhar de perto seus alunos egressos. Este estudo é capaz de demonstrar os efeitos e resultados na vida profissional e pessoal desses estudantes e das instituições que por ventura representem. É dentro desse contexto, e sabendo da importância e dos ganhos gerados com esse monitoramento, que o caso de gestão apresentado a seguir analisou e discutiu o acompanhamento dos alunos egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF. Os objetivos definidos para este estudo buscam analisar o acompanhamento dos alunos egressos realizado pelo PPGP, discutir a importância de um efetivo monitoramento desses alunos após sua participação no programa e também, estabelecer ações de intervenção e melhorias contínuas ligadas aos problemas detectados com a pesquisa aplicada. Entre essas questões estão o baixo número de alunos participantes na pesquisa, a sua baixa produção técnico/acadêmica e a inexistência de uma avaliação junto aos convênios participantes do PPGP. Assumimos como hipóteses a necessidade e a importância da validação de um efetivo sistema de acompanhamento de egressos capaz de identificar e fornecer informações para a construção de uma base de dados sólida com capacidade de subsidiar ações de melhorias futuras voltadas para o crescimento do curso e benefício dos próximos alunos. Para tanto, utilizaremos, como metodologia as pesquisas bibliográficas, a pesquisa qualitativa, a entrevista em profundidade e o estudo de caso e como instrumentos, além de todo material bibliográfico, faremos uso também de um questionário semiestruturado e de um roteiro de entrevista não estruturado.

Palavras-Chave: Mestrado Profissional; Acompanhamento de egressos; Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

ABSTRACT

The present dissertation is developed in the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Public Policies and Education Evaluation Center of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The first efforts regarding Brazilian postgraduate programs date back to the mid-1930s through some academic missions supported by foreign governments. In the 1950s, CNPq and CAPES, entities with the aim of strengthening and developing postgraduate studies in the country, were created. However, our postgraduate programs were only accredited after Parecer 977/65, known as *Parecer Sucupira*. Within this evolution, new methods of teaching were developed, with emphasis to the professional master's degree. Those courses are part of the recent history of national postgraduate studies, representing a new teaching proposal, an alternative to the training of teachers-researchers with a practice-focused format, bringing academic production closer to the professional world and benefitting economic and social development. Nonetheless, as with another courses, in order to maintain its quality and promote continuous improvements, said courses must also monitor their alumni closely. This study is capable of demonstrating the effects and results on the professional and personal lives of those alumni and the institutions they may represent. It is within this context, aware of the significance and the gains this monitoring generates, that the management case presented here analyzed and discussed the monitoring of alumni of the Professional Postgraduate Program, Master's Degree in Public Education Evaluation and Management – PPGP/CAEd/UFJF. The aims of this study are analyzing the monitoring of alumni carried by PPGP, discussing the significance of an effective monitoring of said alumni after their engagement with the program and also establishing continuous intervention and improvement actions related to the issues indicated by the applied research. Among said issues are the low numbers of alumni taking part in the research, their low academic production and the lack of an evaluation alongside the covenants that are a part of PPGP. We take as hypotheses the need and the significance of the validation of an effective alumni monitoring system, capable of identifying and providing information for the elaboration of a solid database able to subsidize future improvement actions focused on the development of the course and the benefit of future students. For such, we will use as a methodology bibliographical research, qualitative research, in-depth interviews and case study, and as instruments, besides all the bibliographical material, we will also use a semi structured questionnaire and a non-structured interview script.

Keywords: Professional Master's; Follow-up of graduates; Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CST – Coordenação de Suprimentos e Transportes
FADEPE - Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão
IES – Instituição de Ensino Superior
MEC – Ministério da Educação
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
PAE – Plano de Ação Educacional
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PPGP – Programa de Pós-Graduação Profissional
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEDUC-CE – Secretaria Estadual de Educação do Ceará
SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil por status jurídico – 2015	27
Gráfico 2 - Distribuição de programas de pós-graduação em Educação por status jurídico - 2015	31
Gráfico 3 - Distribuição dos programas de pós-graduação profissional por status jurídico - 2015	40
Gráfico 4 - Distribuição por gênero dos alunos respondentes e egressos do PPGP – turmas 2010 a 2013 – convênios SEDUC-CE, SEE-MG e SMED-BH	58
Gráfico 5 - Dispersão dos alunos respondentes por ano de nascimento	59
Gráfico 6 - Distribuição dos alunos respondentes por convênio	60
Gráfico 7 - Distribuição dos alunos por área de formação	61
Gráfico 8 - Distribuição dos alunos com curso de pós-graduação antes do PPGP	62
Gráfico 9 - Alunos que obtiveram promoções em suas carreiras após o ingresso no PPGP	63
Gráfico 10 - Distribuição dos alunos que apresentaram seus Planos de Ação Educacionais em suas redes de ensino	64
Gráfico 11 - Distribuição da aplicação dos Planos de Ação Educacionais (PAE)	65
Gráfico 12 - Distribuição dos alunos que fizeram novos cursos de formação após o término do PPGP	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo dos cursos presentes na pós-graduação brasileira	33
Quadro 2 - Pontos abordados nas intervenções	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução quantitativa dos programas de pós-graduação 1965-2015	23
Tabela 2 - Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil por Estado - 2015	24
Tabela 3 - Distribuição de Programas de Pós-graduação por região brasileira - 2015	25
Tabela 4 - Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil - Dez principais áreas de avaliação - 2015	26
Tabela 5 - Evolução quantitativa dos programas de pós-graduação na área de Educação – 1975-2015	28
Tabela 6 - Distribuição dos cursos de pós-graduação na área de Educação por Estado – 2015	29
Tabela 7 - Distribuição dos Programas de Pós-graduação em Educação por região brasileira - 2015	30
Tabela 8 - Evolução quantitativa dos mestrados profissionais – 1998-2015	36
Tabela 9 - Distribuição dos cursos de mestrado profissional no Brasil por Estado - 2015	37
Tabela 10 - Distribuição dos cursos de mestrado profissional por região brasileira - 2015	38
Tabela 11 - Principais áreas de avaliação dos mestrados profissionais - 2015	39
Tabela 12 - Quantitativo total de alunos atendidos pelo Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF – Turmas 2010 a 2015	46
Tabela 13 - Relação de alunos ingressos, titulados, desligados/desistentes e com dissertações por defender – Turmas de 2010 a 2015	48
Tabela 14 - Descrição do quantitativo dos convênios avaliados	56
Tabela 15 - Tipos e subtipos de produções intelectuais	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	16
1.1 A Pós-graduação no Brasil.....	17
1.2 Os mestrados e doutorados em Educação.....	27
1.3 Os mestrados profissionais.....	31
1.4 O Programa de Pós-Graduação Profissional–PPGP/CAEd.....	43
1.4.1 O plano de ação educacional – PAE.....	47
2 A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EGRESSOS DO PPGP.....	50
2.1 A avaliação de egressos.....	51
2.2 A pesquisa realizada.....	53
2.3 Descrição e análise dos dados obtidos.....	57
2.3.1 O olhar dos alunos egressos.....	57
2.3.2 A opinião dos convênios.....	68
3 INCENTIVOS PARA UMA NOVA FORMA DE PENSAR.....	74
3.1 Novas discussões acerca da avaliação de egressos.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

A evolução da pós-graduação brasileira levou ao desenvolvimento de diversos tipos de cursos, sejam eles *Lato* ou *Stricto-Sensu*. Dentro dessa realidade encontramos os mestrados profissionais, cursos relativamente novos dentro da educação brasileira e caracterizados pela disseminação do ensino e pela formação de profissionais qualificados para as áreas não atingidas diretamente pelos mestrados acadêmicos, como as empresas que necessitam de pessoal com formação além das graduações e as instituições de ensino que precisam de perfis de professores diferentes daqueles formados para a pesquisa acadêmica.

Esses cursos representam uma proposta única para a disseminação do ensino, pois, visam uma intervenção direta através dos estudos de seus participantes em suas atividades práticas. Essa atividade aproxima a produção acadêmica do mundo do trabalho, evidenciando como a pós-graduação pode utilizar dois planos diferentes e ajudar no desenvolvimento econômico e social do país.

Tendo em vista esta nova realidade, encontramos o Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF. Curso criado em 2009 e que, além de atender a essa nova demanda de ensino, desenvolve esforços em prol da reforma da Educação brasileira através das práticas inovadoras inerentes aos programas de pós-graduação profissionais.

Para garantir a manutenção de sua qualidade e promover ações de melhorias contínuas, esses cursos também devem acompanhar de perto seus alunos egressos. Este estudo é capaz de avaliar não apenas o desempenho dos ex-alunos, mas também, demonstrar os efeitos e resultados na vida profissional e pessoal desses estudantes e das instituições que por ventura estes representem.

Torna-se importante para as instituições promotoras dos cursos de mestrados profissionais, o desenvolvimento de ações capazes de detectar o valor agregado pelo curso aos seus alunos. Com isso, a instituição é capaz de formar uma base de dados sólida, capaz de fornecer subsídios para o desenvolvimento de ações futuras voltadas para o crescimento do curso e benefício dos próximos alunos.

É dentro dessa realidade, e sabendo da importância e os ganhos gerados com o monitoramento do desenvolvimento dos ex-alunos de um curso de pós-graduação, que este trabalho analisou o acompanhamento dos egressos realizado

pelo Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF. Buscamos, ao longo de nossa explanação, responder a pergunta que norteia o objetivo central desta dissertação, *como podemos aprimorar o acompanhamento dos egressos realizado pelo PPGP/CAEd/UFJF?*

Nossa intenção com esse material é analisar o acompanhamento dos alunos egressos realizado pelo PPGP, discutir a importância de um efetivo monitoramento desses alunos após sua participação no programa e, também, estabelecer ações de intervenção e melhorias contínuas ligadas aos problemas detectados com a pesquisa aplicada. Entre essas questões estão o reduzido número de alunos participantes da pesquisa, a sua baixa produção técnico/acadêmica e a inexistência de uma avaliação junto aos convênios participantes do PPGP.

O autor deste trabalho, atualmente é funcionário da Coordenação de Suprimentos e Transportes (CST) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), instituição gerida pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FADEPE) que é ligada a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Estas entidades reunidas são responsáveis pela oferta do PPGP/CAEd/UFJF. Há três anos na função de assistente administrativo, o colaborador em questão, atualmente é responsável por parte da logística de transportes realizada no Projeto CAEd, inclusive no período de realização do mestrado.

Dentro desta perspectiva, ao observar diversas questões que envolvem a realização deste programa de pós-graduação, este aluno percebeu a necessidade do aprimoramento do processo de acompanhamento dos egressos da instituição. Essa preocupação justifica-se em vista da importância em detectar o valor agregado ao aluno com a participação no curso, a necessidade de informações para o desenvolvimento de um ciclo ativo de melhorias e também para o cumprimento das obrigações desse programa de mestrado profissional com os órgãos avaliadores da pós-graduação brasileira.

Este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica dividida em dois polos. O primeiro apresentou a criação e o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, passando pelos mestrados em educação e dando ênfase, sobretudo, a respeito do caso dos mestrados profissionais, em especial sobre o Programa de Pós-Graduação Profissional – PPGP/CAEd/UFJF, foco de nossos

estudos. O segundo englobou a questão das avaliações dos egressos, seus benefícios e desafios. Além disso, também foi desenvolvida uma pesquisa de opinião junto aos ex-alunos do programa e uma entrevista com os responsáveis pelos convênios selecionados, no intuito de levantar dados para análise da atual situação da avaliação dos alunos egressos do PPGP/CAEd/UFJF.

Assim, no primeiro capítulo é apresentado o caso de gestão. Para isso foi feita uma contextualização dos cenários das pós-graduações no Brasil, apresentando as diferentes características e objetivos encontrados atualmente dentro dos cursos de mestrados e doutorados acadêmicos, nos mestrados profissionais e, em particular, no Programa de Pós-Graduação Profissional – PPGP/CAEd com a intenção de se discutir as opiniões favoráveis e contrárias a este tipo de programa e também estabelecer um panorama relacional quanto aos objetivos do curso e a avaliação dos egressos das turmas de 2010 a 2013 dentro dos convênios selecionados.

O segundo capítulo foi dividido em duas seções, a primeira, uma proposta bibliográfica a fim de embasar a discussão acerca da necessidade de acompanhamento dos egressos do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAEd/UFJF, evidenciando o destino destes alunos e o valor agregado a estes com a conclusão do curso. A segunda, uma discussão, com base na aplicação de uma pesquisa de opinião para o levantamento de dados sobre o acompanhamento dos alunos egressos das turmas de 2010 a 2013, dos convênios com a SEDUC CE¹, SMED BH² e SEE MG³. Simultaneamente, foi realizada também, junto aos responsáveis pelos convênios apresentados, uma entrevista.

Todo esse levantamento de dados serviu como subsídio para nossa análise e como parâmetro para o desenvolvimento das sugestões de melhorias a respeito do acompanhamento dos egressos desta instituição. Assim, o terceiro capítulo será uma síntese dos assuntos abordados durante o restante do trabalho, chegando assim, a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) com base nas informações descritas e discutidas até aqui.

Desta forma, este trabalho teve como objetivo central promover o aprimoramento da avaliação dos egressos do Programa de Pós-Graduação

¹ Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

² Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

³ Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Profissional, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF, através da análise bibliográfica, dos dados obtidos com a aplicação da pesquisa de opinião junto aos seus ex-alunos das turmas de 2010 a 2013 dos convênios a SEDUC-CE, SMED-BH e SEE-MG, e também das informações colhidas através da entrevista realizada com os responsáveis por tais contratos.

1 HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação brasileiro levou à divisão de seus cursos em duas vertentes, a carreira *stricto-sensu*, que corresponde aos cursos de mestrado e doutorado, e o movimento *lato-sensu*, que conta com os cursos de especialização. Sua principal função, até então, era formar professores e pesquisadores para as universidades, e, neste sentido, nossa pós-graduação obteve êxito (PAIXÃO e BRUNI, 2013). Contudo, dois ambientes foram menos beneficiados, as empresas, que buscam profissionais com formação de alto nível e as instituições de ensino que necessitam de professores com formação diferente do acadêmico-pesquisador (CASTRO, 2005).

Com vistas a preencher estas lacunas houve o desenvolvimento do mestrado profissional, uma alternativa à formação de professores-pesquisadores, com um formato de ensino voltado para a prática (FISCHER, 2005), em uma busca pela aproximação da produção acadêmica e o mundo do trabalho (MELO e OLIVEIRA, 2005).

Dentro deste contexto, observamos o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF, criado em 2009 e ponto central de nossos estudos neste trabalho. Este curso tem como objetivo a formação de profissionais para colaborar com a reforma da educação pública (CAEd, 2016). Vale-se do ensino de novos conhecimentos e do desenvolvimento de novas habilidades e competências como subsídios para o enfrentamento dos novos desafios encontrados na Educação brasileira, assim como descrito pelo site da instituição.

Para finalização do curso, além de cumprir a carga horária mínima, os alunos precisam desenvolver uma dissertação que se estrutura como um Plano de Ação Educacional (PAE), e funciona como requisito avaliativo final para obtenção do título de mestre. Estes trabalhos, assim como preconizado pelo conceito de Mestrado Profissional, buscam o desenvolvimento de intervenções práticas construídas através do conhecimento teórico aprendido durante o tempo de estudo no PPGP/CAEd/UFJF.

Além de funcionar como requisito avaliativo e projeto de intervenção, a formulação de um caso de gestão funciona, principalmente, como capacitação dos alunos para a produção efetiva de mudanças nos seus locais de atuação. Intenciona-se com isso, que os alunos sejam capazes de detectar e resolver

problemas profissionais futuros através do mesmo percurso reflexivo utilizado na construção de seus casos.

Dentro de todo este contexto, o presente trabalho visa analisar o acompanhamento dos alunos egressos realizado pelo PPGP, discutir a importância de um efetivo monitoramento desses alunos após sua participação no programa e, também, estabelecer ações de intervenção e melhorias contínuas ligadas aos problemas detectados com a pesquisa aplicada, com base nos resultados obtidos dentro dos convênios dos estados do Ceará e Minas Gerais e do município de Belo Horizonte. O nosso esforço girou em torno da elucidação da seguinte pergunta, como podemos aprimorar o acompanhamento dos egressos realizado pelo PPGP/CAEd/UFJF?

Buscamos com isso evidenciar formas de melhorar o acompanhamento desses ex-alunos no intuito de promover ações de intervenção, capazes de facilitar todo o processo. Assim, após a contextualização geral do caso, daremos sequência a discussão do tema. Com a finalidade de facilitar o entendimento, reconstruiremos o cenário da pós-graduação brasileira, a fim de compreendermos melhor sua formação, seu crescimento, sua consolidação, o atual cenário e suas novas experiências.

1.1. A Pós-Graduação no Brasil

O Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), figura como ação primária ligada aos cursos de pós-graduação no Brasil. Este parecer trata da natureza e objetivos desses cursos, destaca o crescimento do ensino e suas carências, enfatizando a inevitável necessidade de separação entre a graduação e a pós-graduação e a incessante busca por níveis de conhecimento mais altos e cada vez mais específicos. O documento descreve essa relação da seguinte forma:

(...) o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. (...) Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o

técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do profissional polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado (BRASIL, 1965, p. 2).

Disto, inferimos que apenas a graduação, por si só, não é capaz de assegurar o completo treinamento dentro do seu campo de atuação e tempo de duração, necessitando assim do auxílio dos cursos de pós-graduação na busca pela formação do profissional comum, do cientista e do técnico de alto padrão. Vale ressaltar ainda que esse documento já cita a necessidade de qualificação profissional, o que podemos chamar de embrião dos Mestrados Profissionais. Formata-se assim, o início da pós-graduação brasileira, cuja principal finalidade destaca-se a continuidade dos estudos dos estudantes, ampliando e aperfeiçoando seus conhecimentos (BRASIL, 1965).

As primeiras iniciativas referentes à pós-graduação no Brasil datam de meados dos anos 1930. Elas se deram através da chegada de intelectuais estrangeiros, que vieram para o país através de missões acadêmicas apoiadas por seus governos, ou mesmo buscando dias mais calmos em terras brasileiras nos conturbados anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial e que, desta forma, ajudaram a implantar ou consolidar cursos de graduação e pós-graduação em nosso país (SANTOS e AZEVEDO, 2009).

Estes professores formataram o primeiro modelo de pós-graduação no Brasil, baseado no modelo das cátedras, ou seja, na relação tutorial de um professor catedrático e um pequeno número de alunos, onde os tutores tinham total poder sobre os alunos e determinavam todo o ritmo dos estudos, o aprendizado era informal e seu foco principal estava no desenvolvimento da tese (SAVIANI, 2000).

Essas primeiras experiências não tiveram muito impacto no ensino superior brasileiro. Naquele momento, a pós-graduação ainda não representava uma grande dimensão de ensino, estava limitada a poucas universidades e, mesmo as que ofereciam tais cursos, não possuíam grande número de cadeiras disponíveis (BALBACHEVSKY, 2005).

Assim, na intenção de fortalecer o cenário da pós-graduação no Brasil, foram criadas duas instituições voltadas ao aperfeiçoamento de pessoal e estímulo a investigação científica e tecnológica, com a intenção de promover o desenvolvimento do país. Em 15 de janeiro de 1951, através da Lei nº 1.310, foi

criado o Conselho Nacional de Pesquisas, atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sua missão era orientar a pesquisa em busca da produção de tecnologia, sendo “uma espécie de “estado-maior” da ciência, da técnica e da indústria, capaz de traçar rumos seguros aos trabalhos de pesquisas científicas e tecnológicas do país, desenvolvendo-as e coordenando-as de modo sistemático” (BRASIL, 2015).

Essa instituição tinha como principais finalidades,

a promoção, o estímulo e o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras (Idem, 2015).

Após quase seis meses, em 11 de julho de 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 2015). Atualmente, a CAPES desempenha um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o país e, além das suas atribuições iniciais possui também as seguintes competências:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso à divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional;
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Contudo, apenas em 1965, com a divulgação do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), também conhecido como *Parecer Sucupira*, que reconheceu a pós-graduação como um novo nível de ensino além do bacharelado, que estes cursos passaram a ter sua importância reconhecida. De acordo com Serafim (2004):

O documento contém, além das definições dos diferentes tipos de pós-graduação, informações sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, e muitas outras considerações. Esse documento, por sua abrangência e importância histórica, constitui-se numa

referência para o estudo da pós-graduação no Brasil e para o entendimento de sua evolução e das políticas traçadas para esse setor (SERAFIM, 2004, p.3).

Com isso, esse documento representou o ponto crucial, sendo adotado como início do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, como descrito por Hostins (2006, p. 134):

Apesar do registro de algumas iniciativas nos anos de 1930 e da criação da CAPES – então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior – e do CNPq na década de 1950, pode-se afirmar que as experiências de pós-graduação brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE) (HOSTINS, 2006, p.134).

Tal parecer descrevia as principais características da pós-graduação no mundo, suas congruências e divergências com a realidade brasileira e pedia ao Conselho de Ensino Superior a imediata definição e regulamentação dos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão no Brasil. Nas palavras do Conselheiro Newton Sucupira (1965), ficam claras as necessidades sobre a desmistificação do assunto em questão. A esse respeito, ele nos traz que a definição legal encontrada, na então vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), “está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes”, ou “tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária”, ou por fim, a necessidade de explicitar o que “o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa” (BRASIL, 1965, p. 1).

Em 1968, com a Reforma Educacional do Ensino Superior desenvolvida pelo governo, a pós-graduação continuou seu percurso evolutivo, modificando-se e aumentando sua importância em relação aos outros níveis de ensino existentes. Em 1970, frente a uma grande expansão econômica, grande presença de recursos e a franca expansão da rede de universidades federais, a pós-graduação brasileira ampliou a sua qualidade. Esses cursos tornaram-se o foco das políticas de apoio e desenvolvimento científico e tecnológico (BALBACHEVSKY, 2005).

Segundo a autora, com o apoio destas políticas, era necessário organizar todo o processo. Desta forma, durante o regime militar, ocorreu algo que até então parecia improvável, a união das lideranças científicas, notoriamente esquerdistas, em sua maioria, e o setor nacionalista das forças armadas. Essa união buscava

construir um sólido sistema de ciência básica. O governo brasileiro buscou articular o desenvolvimento científico com uma estratégia mais ampla de desenvolvimento econômico para o país e lançou um ambicioso projeto de capacitação de pesquisadores no exterior. Foi essa nova geração de cientistas que deu conteúdo acadêmico para a pós-graduação no Brasil.

Esses líderes entendiam que o fortalecimento da pós-graduação no país seria benéfico, uma potencialidade estratégica, pois, satisfaria a necessidade de mão de obra qualificada, e a necessidade de estímulo à formação de cientistas, pesquisadores e técnicos, o que representaria uma alternativa de baixo custo para a qualificação de outros professores (VELLOSO, 2014). Infelizmente, devido a pouca participação do empresariado, que ainda não acreditava no desenvolvimento de novas tecnologias, o projeto não evoluiu como o esperado. Foi necessário rever o plano, desenvolver novas estratégias, reduzir o desperdício e colocar o dinheiro no lugar certo. Essas ações reduziram os benefícios diretos das universidades e produziram um sistema duplo e desigual onde era comum encontrarmos graduações e departamentos pobres e enfraquecidos com pós-graduações prestigiadas e bem equipadas (BALBACHEVSKY, 2005).

Assim, frente a essa desproporcionalidade, o governo brasileiro estipulou critérios capazes de avaliar a situação de cada curso oferecido em busca de uma seleção qualitativa. O Parecer 977/65 já havia determinado o Conselho Federal de Educação como órgão avaliativo dos cursos de pós-graduação, porém, este não teve êxito em sua função, pois faltavam mecanismos adequados à instituição para acompanhar o rápido crescimento dos cursos e promover, de fato, uma efetiva avaliação. Desta forma, em 1976, a CAPES foi nomeada como a entidade avaliadora dos cursos de pós-graduação no Brasil, desenvolvendo métodos efetivos de avaliação e tornando-se referência para o estabelecimento do desempenho e, conseqüentemente, do apoio oficial aos programas com bom desempenho, como afirma Balbachevsky (2015):

O processo de avaliação levado a cabo pela Capes foi aceito como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil. A avaliação da Capes permitiu que se criasse uma clara conexão entre desempenho e sucesso: quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores eram suas chances e a de seus pesquisadores de alcançar apoio, tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infraestrutura (BALBACHEVSKY, 2015, p.282-283).

Ainda de acordo com Balbachevsky (2005, p. 283), essa situação criou “um forte contraste entre a pós-graduação brasileira e os demais níveis de ensino”, o que ajudou a fortalecer a ideia de que as melhores universidades possuíam os melhores pesquisadores, recebiam mais recursos, atingiam as maiores conceituações e produziam os melhores cursos. Em 1998, com um sistema avaliativo consolidado, porém, inflacionado com muitas avaliações favoráveis, foi necessário promover uma nova reforma, criando um modelo mais rígido, com padrões aceitos internacionalmente e promovendo a avaliação dos professores. O objetivo dessas mudanças era discriminar com qualidade os cursos avaliados (IDEM, 2005).

Atualmente, segundo informações do site GEOCAPES⁴, existem 3.905 cursos de pós-graduação *stricto-sensu* no país. Destes, 2.031 programas trabalham em conjunto os cursos de Mestrado e Doutorado, 1.207 programas possuem apenas o curso de Mestrado, 603 programas de Mestrados Profissionais e 64 programas que oferecem apenas o curso de Doutorado (CAPES, 2016). Castro (2005, p. 16) pontua acerca do êxito de nossa pós-graduação quando diz que “a nossa pós-graduação fez, e fez bem, o que propôs fazer. Foi concebida como um sistema para formar professores pesquisadores para universidades cuja vocação – pelo menos parcial – é para a pesquisa e para a liderança intelectual”.

Além disso, também é importante ressaltar o caráter inovador da pós-graduação brasileira ao descrever que, atualmente, nossos cursos estão envoltos no desenvolvimento de novos tipos de direcionamentos, como é o caso dos mestrados profissionais. Desta forma, deve-se demonstrar a importância das novas tecnologias de ensino que trazem novos desafios aos profissionais, onde estes precisam atualizar-se constantemente em busca de múltiplos conhecimentos:

O que a sociedade brasileira espera de nossa pós-graduação é que ela seja capaz de gerar o profissional polivalente também capaz de estabelecer vínculos fortes e duradouros entre o universo da pesquisa acadêmica e o mundo exterior. Essas novas demandas colocam novos requerimentos para esse profissional, entre eles a formação de uma nova geração de professores para o ensino superior capaz de operar as novas ferramentas de aprendizagem que vêm sendo desenvolvidas em todo o mundo (BALBACHEVSKY, 2005, p. 300).

Dentro desse caráter inovador, Fisher (2005, p. 29) resalta que “o mestrado profissional permite experimentar inovações em desenhos curriculares e formas de

⁴ Site de dados estatísticos mantido pela CAPES. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>.

ensinar e aprender”, os “mestrados profissionais são experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados”. Neste contexto evolutivo, a opção pelos mestrados profissionais apresenta-se como uma nova alternativa capaz de auxiliar no desenvolvimento econômico e social, aliando a teoria com a prática, desenvolvendo resultados mais rápidos, concretos e específicos para uma determinada área.

Desta forma, através dos anos, a pós-graduação brasileira evoluiu e conquistou notoriedade, como pode ser verificado na tabela 1. Percebe-se que, desde 1965 até o ano de 2015 houve um grande avanço no número de cursos de pós-graduação. Em cinquenta anos os cursos de mestrado e doutorado tiveram um crescimento substancial passando de 27 para 1207 e de 11 para 64 cursos, respectivamente.

Tabela 1 – Número de programas de pós-graduação, Brasil – 1965, 1998, 2000, 2005, 2010 e 2015:

PROGRAMAS	ANOS					
	1965	1998	2000	2005	2010	2015
MESTRADO/DOCTORADO	ii	749	766	1063	1453	2031
MESTRADO	27	464	612	829	1091	1207
MESTRADO/DOCTORADO/MESTRADO PROFISSIONAL	ii	19	19	ii	ii	ii
MESTRADO/MESTRADO PROFISSIONAL	ii	3	9	ii	ii	ii
MESTRADO PROFISSIONAL	ii	ii	5	132	247	603
DOCTORADO	11	24	28	33	49	64

Legenda: ii – Informação inexistente

Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Nota-se, ainda na tabela 1, que nos programas conjugados de mestrado/doutorado, também tivemos uma grande evolução, saindo de 749 cursos no ano de 1998 para 2031 em 2015, valor que representa quase que o triplo do número inicial. A partir de 2005 percebemos a extinção dos programas de mestrado/doutorado/mestrado profissional e mestrado/mestrado profissional e ênfase aos demais tipos de programa (mestrado/doutorado, mestrado, mestrado profissional e doutorado), com substancial relevância para o crescimento dos programas de mestrados profissionais que, em quinze anos, saltaram de 5 cursos em 2000 para 603 em 2015. Estes números evidenciam o substancial crescimento

da pós-graduação no Brasil. A tabela 2 descreve a distribuição destes cursos pelos Estados da Federação.

Tabela 2 – Número de Programas de Pós-graduação no Brasil por UF (incluindo o Distrito Federal) - 2015:

UF	MESTRADO DOUTORADO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOUTORADO	TOTAL
AC	2	5	1	0	8
AL	9	20	4	1	34
AM	19	27	6	1	53
AP	1	3	0	0	4
BA	69	65	27	5	166
CE	53	37	13	1	104
DF	70	19	16	2	107
ES	27	27	12	0	66
GO	33	47	15	2	97
MA	8	27	5	0	40
MG	198	137	58	1	394
MS	23	29	9	2	63
MT	16	32	2	1	51
PA	36	34	18	3	91
PB	39	50	10	3	102
PE	73	54	25	3	155
PI	8	26	2	0	36
PR	144	126	32	3	305
RJ	266	75	104	7	452
RN	36	35	18	3	92
RO	2	7	1	0	10
RR	2	7	2	0	11
RS	215	90	65	4	374
SC	77	48	28	1	154
SE	16	30	1	0	47
SP	584	140	124	21	869
TO	5	10	5	0	20
TOTAIS	2.031	1.207	603	64	3.905

Fonte: adaptado de CAPES, 2015

A tabela 2 descreve o número de programas de pós-graduação no Brasil em cada estado e também no Distrito Federal. Os cursos estão separados em instituições que oferecem programas nas modalidades de mestrado e doutorados conjugados no mesmo curso e também em programas individuais de mestrado, mestrados profissionais e de doutorado.

Através do exame das informações, percebemos que, em todos os estados da federação, existe pelo menos um programa de pós-graduação, abrangendo

assim todo o território nacional, ainda que de forma desigual. Os Estados com menores números de programas são o Amapá, o Acre e Rondônia, com 4, 8 e 10 programas, respectivamente. Por outro lado, os Estados que apresentam os maiores índices são os de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais com 869, 452 e 394 cursos, respectivamente. Os únicos programas que não são encontrados em algum dos estados brasileiros são os de mestrado profissional e doutorado no Amapá e o de doutorado no Acre, Espírito Santo, Maranhão, Piauí, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins. Para podermos apurar melhor nossa visão sobre esse assunto, nossa próxima tabela destacará a distribuição dos programas de pós-graduação por região brasileira.

Tabela 3 - Distribuição de Programas de Pós-graduação por região brasileira - 2015:

REGIÃO	MESTRADO DOUTORADO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOUTORADO	TOTAL
CENTRO- OESTE	142	127	42	7	318
NORDESTE	311	344	105	16	776
NORTE	67	93	33	4	197
SUDESTE	1075	379	298	29	1781
SUL	436	264	125	8	833
TOTAL	2031	1207	603	64	3905

Fonte: adaptado de CAPES, 2015

A tabela exibida nos traz a relação dos programas de pós-graduação por região brasileira. Podemos observar que a região Sudeste sobressai-se às demais em todos os tipos de programas, com um total de 1781 opções de cursos (46%). Em segundo lugar, a região Sul possui relevância entre os programas de mestrado e doutorado conjugados e mestrado profissional e tem um total de 833 cursos (21%), em terceiro lugar, a região Nordeste destaca-se entre os cursos de mestrado e doutorado e possui um total de 776 cursos (20%). Enquanto isso, as demais regiões, Centro-Oeste e Norte encontram-se em uma posição bem desfavorável frente as outras já apresentadas. As duas possuem, respectivamente, 318 (8%) e 197 (5%) cursos distribuídos em seus estados.

Desta forma, concluímos que, a pós-graduação brasileira apresenta um déficit em investimentos em cursos deste tipo nas regiões Norte e Nordeste do país. Fica evidente um fluxo voltado para as regiões Sudeste, Sul e Nordeste, o que coloca as outras regiões em posição desfavorável dentro da distribuição geral da pós-graduação *stricto-sensu* brasileira.

Continuando nossa análise, apresentamos a seguir a distribuição dos programas de pós-graduação em relação às suas áreas de avaliação. A tabela 4 nos traz as dez áreas com maior número de cursos no Brasil.

Tabela 4 – Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil - Dez principais áreas de avaliação - 2015:

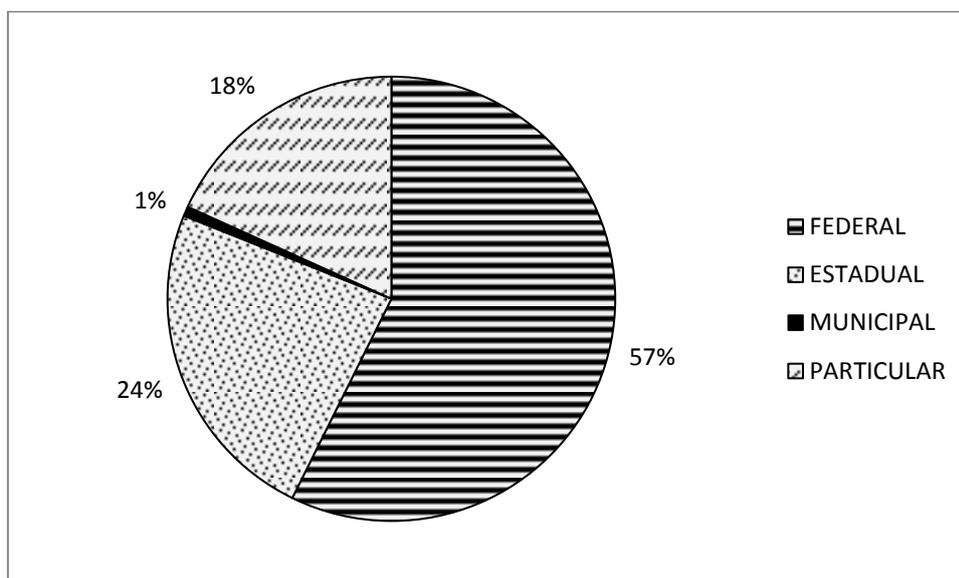
ÁREA	MESTRADO DOUTORADO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOUTORADO	TOTAL
INTERDISCIPLINAR	87	119	75	9	290
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	142	57	16	0	215
ADM, C. CONTÁBEIS E TURISMO	59	38	64	2	163
EDUCAÇÃO	73	52	36	0	161
LETRAS / LINGUÍSTICA	88	51	6	1	146
BIODIVERSIDADE	86	44	4	1	135
ENSINO	26	26	71	5	128
ENGENHARIAS III	54	41	27	1	123
ENGENHARIAS I	46	44	18	2	110
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	28	48	22	6	104

Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Nesta categoria, podemos perceber a diferença dos programas Interdisciplinares sobre os demais, especialmente em relação aos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado. A área de Ciências Agrárias se sobressai às demais em relação ao programa de mestrado e doutorado conjugados. Das 49 áreas de avaliação atendidas pelos cursos existentes, estas dez áreas juntas representam 40% do total de sua distribuição.

Por fim, em relação ao status jurídico dos programas, o Gráfico 1 demonstra o panorama atual entre os cursos, nas figuras das instituições estaduais, federais, municipais e as particulares.

Gráfico 1 – Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil por status jurídico – 2015:



Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Podemos verificar uma ampla vantagem da categoria federal sobre as demais, com 2106 (57%) cursos contra 875 (24%) da esfera estadual, 671 (18%) da particular e 26 (1%) da municipal. Estes números demonstram também uma grande diferença entre as categorias pública e particular.

Após este panorama geral evolutivo, passaremos para a análise dos programas de pós-graduação em Educação.

1.2 Os Mestrados e Doutorados em Educação

Seguindo o panorama histórico-evolutivo dos cursos de pós-graduação no Brasil, destacamos o primeiro mestrado em Educação do país, fundado em 1965 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Assim como outros, este curso também seguiu a égide militar, orientado por ideologias totalitaristas, com a clara intenção de promover melhorias no nível acadêmico, mesmo que para isso tenha sido feito uso de duras ações para imposição dessas ideias, conforme destaca Beraldi (2003):

O primeiro mestrado em Educação no Brasil foi instalado na PUC-RJ, em 1965. Dez anos depois, em 1975, eram 17 os mestrados em Educação. Tais cursos passaram a seguir as orientações contidas no Programa de

Pós-graduação em Educação, elaborados pela CAPES, com o propósito de elevar o nível acadêmico desses cursos. O início dos primeiros programas de Pós-graduação em Educação aconteceu sob o regime totalitário, pós-golpe de 1964. Sendo assim, o Estado valeu-se de diversos mecanismos de persuasão para impor sua ideologia, inclusive deixando marcas na legislação do ensino superior, Lei 5.540/68, direcionando a criação de um sistema nacional de pós-graduação a partir da regulamentação contida no Parecer 977/65 do CFE (BERALDI, 2003, p.36)

Desta forma, tiveram início os cursos de mestrado e doutorado na área de Educação. A evolução quantitativa destes cursos de pós-graduação nesta área específica está descrita na Tabela 5.

Tabela 5 – Evolução quantitativa dos programas de pós-graduação na área de Educação – 1975-2015:

PROGRAMAS	ANOS						
	1965	1975	1998	2000	2005	2010	2015
MESTRADO/DOUTORADO	ii	ii	21	21	30	51	73
MESTRADO	1	17	15	20	47	46	52
DOUTORADO	ii	ii	0	0	0	0	0
MESTRADO PROFISSIONAL	ii	ii	0	0	0	1	36

Legenda: ii – Informação inexistente

Fonte: Adaptados de CAPES, 2015.

Observamos que os cursos concentram-se nas categorias de mestrado/doutorado, mestrado e mestrado profissional. Nos anos descritos, observamos o crescimento de todos os programas. No caso dos programas de mestrado/doutorado, saímos de 21 cursos em 1998 para 73 cursos em 2015, o que representou um aumento de 347%. Já no caso dos programas que possuem apenas o curso de mestrado, tivemos um aumento de 17 cursos em 1975 para 52 cursos em 2015, o que representou um acréscimo de 306%. Porém, o maior crescimento apresentado foi na quantidade de cursos de mestrados profissionais, saindo de apenas 1 curso em 2010 para 36 em 2015, um aumento de 3600%. Uma particularidade desta relação é a ausência de cursos exclusivamente de doutorado, o que demonstra a preocupação da área em formar cursos conjugados de mestrado/doutorado.

Sendo assim, torna-se necessário avaliarmos a abrangência nacional de tais cursos. A distribuição por Estados dos cursos de pós-graduação na área de Educação está representada na tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Distribuição dos cursos de pós-graduação na área de Educação por UF (incluindo o Distrito Federal) – 2015:

UF	MESTRADO DOUTORADO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	TOTAL
AC	0	1	0	1
AL	1	0	0	1
AM	1	0	0	1
AP	0	0	0	0
BA	2	2	6	10
CE	2	1	0	3
DF	2	0	1	3
ES	1	0	0	1
GO	2	2	0	4
MA	0	1	0	1
MG	5	8	5	18
MS	3	2	1	6
MT	1	2	0	3
PA	1	3	0	4
PB	1	0	2	3
PE	1	2	3	6
PI	1	0	0	1
PR	5	4	2	11
RJ	8	3	1	12
RN	1	1	0	2
RO	0	1	1	2
UF	MESTRADO DOUTORADO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	TOTAL
RR	0	1	0	1
RS	12	2	5	19
SC	3	8	0	11
SE	2	0	0	2
SP	18	7	9	34
TO	0	1	0	1
TOTAIS	73	52	36	161

Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Analisando esta tabela, percebemos que apenas o estado do Amapá não possui nenhum tipo de curso de pós-graduação na área de Educação. Os estados com maior número de cursos disponibilizados são: São Paulo com 34 opções, Rio Grande do Sul com 19, Minas Gerais com 18 e Rio de Janeiro com 12. Individualmente o estado de São Paulo se destaca frente aos demais dentro dos cursos de mestrado/doutorado e mestrados profissionais com 18 e 9 cursos respectivamente. Já o estado de Santa Catarina sobressai nos cursos de mestrado com 8 opções no total.

Assim, na área de Educação, temos um total de 73 programas conjugados de mestrado e doutorado, 52 programas de mestrado e 36 programas de mestrados profissionais, totalizando 161 cursos nesta área de avaliação. A próxima tabela nos descreverá a distribuição dos programas de pós-graduação em Educação por região brasileira.

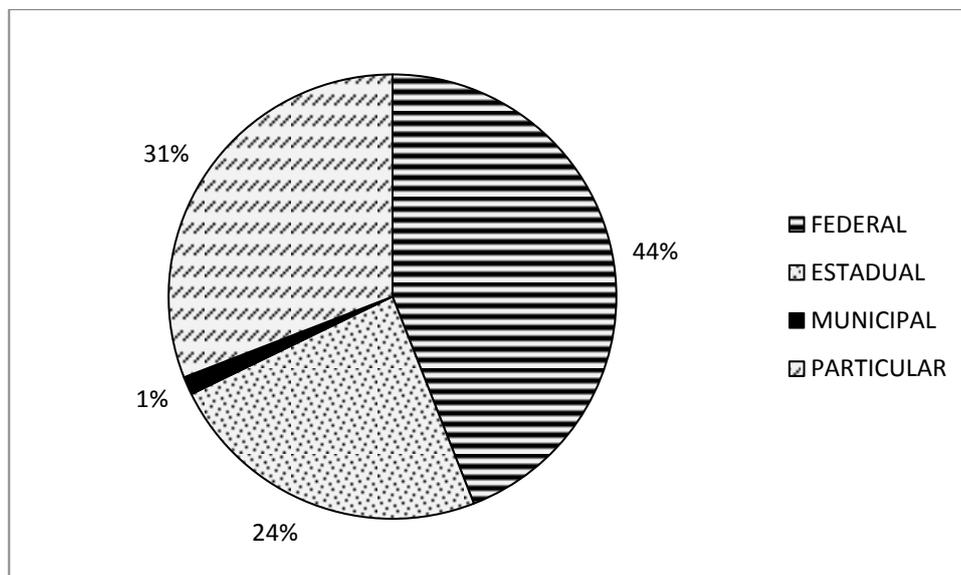
Tabela 7 - Distribuição dos Programas de Pós-graduação em Educação por região brasileira - 2015:

REGIÃO	MESTRADO DOUTORADO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	TOTAL
CENTRO-OESTE	8	6	2	16
NORDESTE	11	7	11	29
NORTE	2	7	1	10
SUDESTE	32	18	15	65
SUL	20	14	7	41
TOTAL	73	52	36	161

Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

A tabela descrita acima nos traz a distribuição dos Programas de Pós-graduação em Educação por região brasileira. O Sudeste apresenta-se como a região com o maior número de programas, com 65 (40%) opções no total. Na sequência temos a região Sul com 41 (26%) cursos. Em terceiro lugar, a região Nordeste apresenta 29 (18%) programas e, por fim, as regiões Centro-Oeste e Norte completam a descrição com 16 (10%) e 10 (6%) opções cada uma, respectivamente. Mais uma vez observamos a grande diferença existente entre as regiões Sudeste, Sul e Nordeste em relação ao Centro-Oeste e Norte. Para encerrarmos a análise referente aos programas de pós-graduação em Educação, descreveremos, no gráfico a seguir, a distribuição percentual destes cursos juridicamente.

Gráfico 2 – Distribuição de programas de pós-graduação em Educação por status jurídico - 2015:



Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Dentro dos cursos de pós-graduação em educação, o status jurídico com maior participação ainda é o federal, mas, neste caso, a diferença entre as categorias é menor do que a apresentada na distribuição geral dos programas de pós-graduação no Brasil. Outra mudança observada é a alteração na segunda colocação, onde o status particular ultrapassou o estadual. Assim, a esfera federal apresenta 67 (44%) cursos, enquanto as esferas particular e estadual apresentam 47 (31%) e 36 (24%) cursos, respectivamente. Por último, a esfera municipal fecha a conta com 2 (1%) cursos.

Após apresentarmos os programas de pós-graduação, Mestrados e Doutorados, em Educação daremos sequência à descrição evolutiva da pós-graduação brasileira através dos Mestrados Profissionais.

1.3 Os Mestrados Profissionais

De acordo com o site da Fundação CAPES (2015) o mestrado profissional “é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional”. Analisando por uma ótica mais inovadora, os mestrados profissionais representam experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados. Tornando-se

um local onde a prática é iluminada por teorias apropriadas (FISCHER, 2005). Virmond (2002, p. 123) unindo esses dois conceitos, destaca que a finalidade desta modalidade é “o aperfeiçoamento do indivíduo voltado à aplicação profissional e, por extensão, ao mercado de trabalho e, por dedução, à empresa”.

Uma das diferenças entre o mestrado acadêmico e o profissional é o objetivo dado ao aluno de cada um dos cursos. Enquanto no primeiro caso, ele é preparado para se tornar um pesquisador em tempo quase que integral, principalmente se seguir para um doutorado, no segundo, isso não necessariamente vai acontecer (RIBEIRO, 2007). Além de explicitar esta questão, o autor descreve outras diferenças entre os mestrados acadêmico e profissional e também o doutorado, enumera as necessidades inerentes aos pós-graduandos dos mestrados profissionais e ressalta sua validade:

Antes de mais nada, o mestrado profissional (MP) é um título terminal, que se distingue do acadêmico porque este último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional. Nada disso é trivial. O terceiro ponto é, por sinal, razoavelmente difícil. Por isso, o MP não pode ser entendido como um mestrado facilitado (RIBEIRO, 2007, p. 1).

Segundo o site do Ministério da Educação (2014), temos:

O mestrado profissional é voltado aos que pretendem adquirir alto nível de qualificação profissional. Essa é a principal diferença em relação ao mestrado acadêmico, que, além disso, também proporciona ao pós-graduado livre docência em qualquer instituição de ensino superior do país.

Verificamos assim outro diferencial entre o mestrado profissional e o acadêmico, a ênfase na questão profissional, na orientação e desenvolvimento de novas tecnologias com foco específico em determinada função ou ação. No Quadro 1, estão descritas informações na intenção de delimitar as principais características entre os cursos presentes na pós graduação brasileira.

Quadro 1 – Comparativo dos cursos presentes na pós-graduação brasileira:

Quesitos presentes na literatura	Lato Sensu Especialização	MBA	Stricto Sensu Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado
Objetivos	Atualização e informação	Aperfeiçoamento de habilidades pessoais e gerenciais	Formar professores e pesquisadores	Formar profissionais de alto nível	Formar pesquisadores seniores
Público-alvo	Graduados em geral	Graduados em geral	Graduados em geral	Graduados em geral, com experiência profissional	Mestres ou graduados
Duração mínima (legal)	360 horas	360 horas	1 ano	1 ano	2 anos
Duração (mais frequente)	360 horas	360 horas	2 anos	2 anos	4 anos
Corpo docente (legal)	Especialistas mestres e doutores	Especialistas mestres e doutores	Doutores	Doutores e profissionais (experiência consolidada)	Doutores
Título recebido (legal)	Especialista	Especialista	Mestre	Mestre	Doutor
Quesitos presentes na literatura	Lato Sensu Especialização	MBA	Stricto Sensu Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado
Trabalho de conclusão (legal)	Monografia ou trabalho de Conclusão de Curso	Monografia ou trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Dissertação ou outras formas de trabalho final	Tese
Autorização para início	Não necessária	Não necessária	Necessária (Capes)	Necessária (Capes)	Necessária (Capes)
Avaliação formal	Supervisão no credenciamento da IES	Supervisão no credenciamento da IES	Realizada pela Capes	Realizada pela Capes	Realizada pela Capes

Fonte: Paixão e Bruni, 2013.

Tomando os conceitos evidenciados por Ribeiro (2007), pelo MEC e a análise do quadro descrito, observamos que o mestrado profissional oferece uma opção de capacitação capaz de promover ganhos para os alunos que o concluem e também para suas instituições/empresas, uma vez que seu trabalho de conclusão visa a construção de um trabalho voltado para sua realidade. Fazendo um recorte

particular entre os dois tipos de mestrado, percebemos então que nenhuma das duas modalidades descritas está acima da outra, cada qual possui suas próprias características e atrairá o público que mais se identificar com suas propostas, como exposto por Virmond (2002, p. 126):

Como conclusão, reafirma-se, então, que o mestrado profissional não tem mais qualificação que o acadêmico – ou vice-versa. São propostas distintas, com estruturas distintas e com focos terminais distintos. Sua qualificação vai depender do cumprimento estrito das recomendações da CAPES e dos critérios da instituição-sede para a seleção de candidatos, a formação do corpo docente, a constituição das disciplinas e a orientação dos trabalhos de conclusão. Aliás, as mesmas condições se aplicam ao mestrado dito acadêmico (VIRMOND, 2002, p.126).

Além de representar uma oportunidade de inovação para os alunos, o mestrado profissional deve oferecer um produto final diferente do apresentado pelo mestrado acadêmico ressaltando seus aspectos sociais e a capacidade de aliar teoria e prática, como citado por Silveira e Pinto (2005, p. 39), o Mestrado Profissional também traz outro importante diferencial para a sociedade “(...) a ênfase na adição de valor social ao mercado de trabalho e a comunidade em geral, focando a profissionalização e gestão das mais diversas formas de atividades sociais, empresariais, tecnológicas e até culturais”.

Em relação aos cursos de especialização, os mestrados profissionais também apresentam a qualificação do profissional, porém, a maior diferença entre os dois cursos é que a melhoria estabelecida pelo mestrado profissional vem acompanhada por uma aplicabilidade concreta e específica, capaz de desenvolver o conhecimento do campo estudado em questão e alterar a realidade do local onde for aplicado, dessa forma, o conhecimento não para no indivíduo (QUELHAS, FILHO e FRANÇA, 2005).

Em suma, os mestrados profissionais devem ter a capacidade de formar indivíduos, ou até mesmo instituições, com interesses legítimos, capazes de identificar situações problemáticas ou de conflito e desenvolver soluções para tais percalços através de ações inovadoras que modifiquem a realidade do local onde atuam.

Os mestrados profissionais fazem parte da história recente da pós-graduação brasileira. Possuem, como um de seus principais objetivos, preencher as lacunas criadas por uma demanda em busca de uma formação profissional qualificada. Duas destas lacunas são: o mercado das empresas que necessitam de pessoal com um

nível de preparação que ultrapassa a graduação e as instituições de ensino que precisam de perfis de professores diferentes dos mestres e doutores voltados para a pesquisa acadêmica (CASTRO, 2005). Barros, Valentim e Melo (2005) dialogam com tais ideias ao destacarem os novos espaços ocupados pelos mestrados profissionais:

Dentro desse contexto, o mestrado profissional vem ocupar lacunas criadas por uma demanda latente, mais expressivas em determinadas áreas do conhecimento do que em outras, interessadas em avançar sob o aspecto de uma formação profissional altamente qualificada e também de uma produção intelectual com forte cunho de aplicação imediata, diferenciando-se daquela fundamentalmente acadêmica em função da clientela preferencial e do produto final a ser obtido (BARROS, VALENTIM E MELO, 2005, p.130).

Mesmo sendo caracterizado como um fenômeno relativamente novo dentro do quadro histórico da pós-graduação nacional, os cursos ligados à orientação profissional e desenvolvimento técnico já estavam previstos legalmente desde o parecer Sucupira em 1965:

Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados afim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. (...) O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistemas de pós-graduação: (...) 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 3).

A necessidade de diversificar os cursos de pós-graduação voltando o foco para a formação profissional surgiu no final dos anos 80 e seguiu sendo discutida durante os anos 90. Com a Portaria nº 47 da Capes, de 17 de outubro de 1995, permitiu-se a flexibilização do Mestrado, favorecendo a criação de cursos com essa temática. Já a Portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998, formalizou e regulamentou os mestrados profissionais como um título com as mesmas prerrogativas do mestrado acadêmico (AGOPYAN e LOBO, 2007).

Desde os seus primeiros cursos, na década de 1990, o mestrado profissional se apresenta como uma nova alternativa de estudo e não como uma variação do

mestrado acadêmico. Fischer (2003, p. 120) ressalta a natureza do curso, “desde a primeira resolução, o mestrado profissional foi concebido como um curso de natureza qualitativamente diferente, não como uma variante do mestrado acadêmico”.

Em suma, os MP estão voltados para a capacitação profissional, com o objetivo de aumentar a competitividade e a produtividade de seus envolvidos, contribuindo assim com os setores produtivos, como demonstrado pelo texto do portal da Fundação CAPES:

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação stricto sensu voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas (BRASIL, 2014).

De acordo com o site do Portal Brasil, do Ministério da Educação, alguns dos principais programas de mestrados profissionais em Rede são:

- Mestrado Profissional em Matemática em Rede (Profmat);
- Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (ProFis) – Sociedade Brasileira de Física (SBF);
- Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras);
- Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) – Universidade do Estado de Santa Catarina (Unidesc);
- Programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
- Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (ProfiAP) – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (BRASIL, 2015).

Esta lista traz alguns dos principais cursos de mestrados profissionais em Rede em atividade no Brasil. Notamos, então, uma difusão desta modalidade de ensino dentre os cursos existentes, o que nos mostra que esse tipo de curso é capaz de abranger diferentes linhas de aprendizado. Outro ponto importante a ser avaliado é a variedade de entidades mantenedoras dos cursos, pois, encontramos universidades, sociedades e associações, o que demonstra o direcionamento específico que estas entidades dão aos seus cursos em busca de inovações e maior competitividade.

A Tabela 8 apresenta a evolução quantitativa dos mestrados profissionais entre os anos de 1998 até 2015.

Tabela 8 – Evolução quantitativa dos mestrados profissionais – 1998-2015:

	ANOS				
	1998	2000	2005	2010	2015
QUANTIDADE DE MESTRADOS PROFISSIONAIS	3	9	132	247	603

Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Como demonstrado na Tabela 8, os primeiros mestrados profissionais foram criados no ano de 1998. Após dois anos, em 2000, eram oferecidos um total de 9 cursos. Em 2005 esse número já havia crescido muito, saltando para 132 cursos, em 2010, continuando sua expansão, contabilizou 247 novas opções. Atualmente, existem 603 cursos de mestrado profissional em funcionamento no Brasil. Esse crescimento rápido e significativo demonstra o quanto se tem investido e valorizado essa nova categoria de pós-graduação. Nesse sentido, a Tabela 9 demonstra a distribuição dos cursos de mestrados profissionais nos Estados Brasileiros.

Tabela 9 – Distribuição dos cursos de mestrado profissional no Brasil por UF (incluindo o Distrito Federal) - 2015:

UF	Nº DE MESTRADOS PROFISSIONAIS
AC	1
AL	4
AM	6
AP	0
BA	27
CE	13
DF	16
ES	12
GO	15
MA	5
MG	58
MS	9
MT	2
PA	18
PB	10
PE	25
PI	2
PR	32
RJ	104
RN	18
RO	1

RR	2
RS	65
SC	28
SE	1
SP	124
TO	5
TOTAL	603

Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

A tabela descrita nos traz a distribuição dos mestrados profissionais dentro das unidades federativas do nosso país. De acordo com o último levantamento realizado pela CAPES, temos um total de 603 cursos. O único Estado onde não encontramos nenhum curso de mestrado profissional é no Amapá. Os Estados do Acre, Rondônia e Sergipe possuem apenas uma opção de curso cada. Por outro lado, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais e Paraná, líderes no número de ofertas, encontramos, respectivamente, 124, 104, 65, 58 e 32 cursos. Juntos, esses Estados representam 63,5% do total de cursos desta modalidade no país, o que nos demonstra uma hegemonia dos estados das regiões Sudeste e Sul na oferta de mestrados profissionais. A tabela seguinte com a descrição do número de cursos de mestrado profissional por região no país e nos dará um panorama mais amplo desta situação.

Tabela 10 – Distribuição dos cursos de mestrado profissional por região brasileira - 2015:

REGIÃO	Nº DE MESTRADOS PROFISSIONAIS
CENTRO-OESTE	42
NORDESTE	105
NORTE	33
SUDESTE	298
SUL	125
TOTAL	603

Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Na tabela 10, notamos a maior concentração de cursos na região Sudeste, com seus 298 cursos, que representa exatamente a metade (50%) dos cursos desta modalidade no país. Em segundo lugar, está a região Sul com menos da metade do número de cursos da primeira, 112 opções (21%). As três regiões restantes,

Nordeste, Centro-Oeste e Norte possuem, respectivamente, 105 (17%), 42 (7%) e 33 (5%) cursos.

Esses dados demonstram que, mesmo possuindo um grande número total de cursos e ainda, mesmo que estejam em franca expansão, ainda há a questão da má distribuição dos cursos por todo o território nacional o que acarreta diferenças significativas entre as regiões, como as demonstradas acima.

Uma vez diagnosticada a necessidade de melhor arranjo dos cursos dentro do território brasileiro, torna-se importante observarmos também a sua distribuição dentro de suas áreas de avaliação. A tabela 11 demonstra esta disposição dentro das suas cinco principais áreas de atuação.

Tabela 11 – Principais áreas de avaliação dos mestrados profissionais - 2014:

PRINCIPAIS ÁREAS DE AVALIAÇÃO DOS MESTRADO PROFISSIONAIS				
INTERDISCIPLINAR	ENSINO	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	EDUCAÇÃO	SAÚDE COLETIVA
75	71	64	36	34

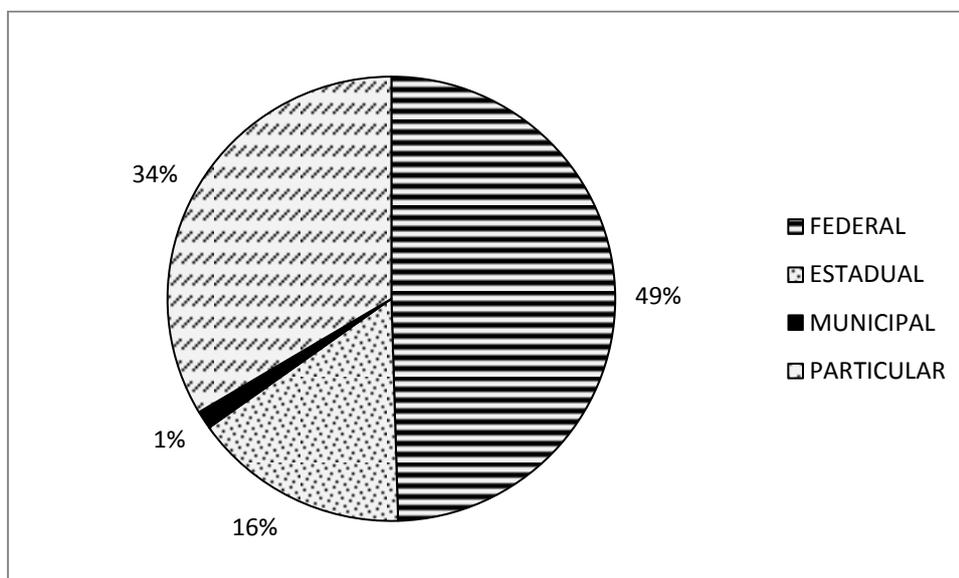
Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Atualmente, a categoria dos mestrados profissionais possui um total de 49 áreas de avaliação, em que estão distribuídos seus 603 cursos. Como demonstrado na Tabela 9, as cinco principais áreas de avaliação do mestrado profissional são: interdisciplinar, com 75 (12% do total) cursos, ensino, com 71 (11%) opções, administração, ciências contábeis e turismo com 64 (10%) cursos disponíveis, educação com 36 (6%) alternativas e saúde coletiva com um total de 34 (6%) cursos.

Essas cinco áreas representam 45% do total de cursos de mestrados profissionais existentes no Brasil, deixando os outros 55% distribuídos entre as outras 44 áreas de avaliação. Os resultados determinam que, assim como a distribuição dos cursos pelo país necessitam de melhorias, também é necessário expandir suas áreas de avaliação, oferecendo cursos mais diversos e capazes de impulsionar novas áreas de estudo. Por fim, finalizando o panorama quantitativo dos

mestrados profissionais no Brasil, apresentamos sua distribuição quanto ao seu status jurídico.

Gráfico 3 – Distribuição dos programas de pós-graduação profissional por status jurídico - 2015:



Fonte: Adaptado de CAPES, 2015.

Mais uma vez verificamos uma hegemonia do status federal sobre os demais com 260 (49%) cursos. Porém, neste caso, percebemos também uma redução da diferença entre este status e o particular, com este último oferecendo 176 (34 %) opções de cursos. Essa diminuição pode ser explicada através dos investimentos direcionados a determinadas áreas específicas, que encontram maior facilidade de financiamento e desenvolvimento dentro das instituições privadas. Ao somarmos os valores destas duas partes obtemos a expressiva marca de 446 (83%) cursos. Os status estadual, com 82 cursos (16%) e o municipal com 7 (1%) completam o gráfico.

Por outro lado, também é preciso evidenciar os aspectos que ainda trazem dúvidas a respeito do mestrado profissional. Dentre os principais ressaltamos a validade de seus objetivos e o valor do seu título.

Uma das diferenças cruciais entre os tipos de mestrado é a formação de atores sociais pelo mestrado profissional. A formação de tais atores faz parte dos objetivos do mestrado profissional, e não é tarefa simples. Uma vez que não haja a formação de tais atores o foco do curso passa a ser exclusivamente a capacitação

acerca de uma problemática delimitada, o que, seria a função da especialização (SILVEIRA e PINTO, 2005). De forma geral, o que os autores pretendem promover com tal crítica não é a desvalorização dos mestrados profissionais, mas sim, como descrito por eles (2005, p. 41) o estabelecimento de “uma nítida intersecção entre os objetivos e áreas de atuação não só entre os dois tipos de mestrado, mas também entre o profissional e a especialização”.

Outra questão recorrente é o incômodo causado pela discussão acerca do valor dos títulos recebidos pelos alunos dos mestrados profissionais. Como já dito, os mestrados acadêmicos e profissionais possuem objetivos distintos, com base nisto, Silveira e Pinto (2005, p. 42) questionam, “como ambas titulações podem ser equivalentes se possuem objetivos distintos? ”E ainda, “por que um mestrado com objetivo apenas de capacitação profissional garante a qualificação à docência?”

Tais questionamentos deixam claro que os autores não concordam com a igualdade colocada entre os mestrados acadêmico e profissional, sobretudo em relação à habilitação a docência. Para eles um docente não pode valer-se de um diploma conquistado em um âmbito para lecionar em outro. Com isso, propõe uma mudança, calcada na alteração da classificação do mestrado profissional como tal. Basta transferir o curso do âmbito *stricto sensu* para o *lato sensu* que, automaticamente, os diplomas ou certificados não garantiriam as prerrogativas de docência aos seus possuidores (SILVEIRA e PINTO, 2005)

Fisher (2005, p. 26) ao comentar sobre a mesma questão demonstra um pensamento mais positivo. A autora acredita que os egressos de tais cursos podem sim exercer a docência. Ela reconhece o caráter polêmico envolvido neste assunto, mas ressalta que o uso de mestres acadêmicos e profissionais e também dos graduados pelos cursos de mestrados profissionais denota a “valorização do saber prático e dos profissionais participantes que, acredita-se, agregarão valor ao curso, independente de sua titulação”, promovendo o que ela chama de “inclusão qualificada”.

É importante ressaltarmos que esta discussão não se trata de uma campanha contra os mestrados acadêmicos, pelo contrário, sabemos de sua grande importância e de seus benefícios, porém, o que defendemos nada mais é do que o desenvolvimento das duas vertentes, cada qual com suas características e valores próprios, como comentado por Ribeiro (2005, p. 9) a respeito dos mestrados profissionais e acadêmicos, “o que a CAPES intenciona (...) é apostar nos dois

caminhos. Ambos são importantes, o primeiro para nosso desenvolvimento econômico, o segundo para o desenvolvimento social”. O autor ainda conclui:

(...) é importante que o diálogo ocorra constantemente entre ambas as vertentes – até porque, sem isso, correm-se sérios riscos: primeiro, que efetivamente o incremento na produção econômica se dê sem uma boa discussão de quem se beneficia com os ganhos de produtividade (o usuário ou o consumidor? O trabalhador? O capital?); segundo, que o centro das decisões sobre a pesquisa desloque-se da universidade e do meio acadêmico *at large* para as empresas; terceiro, que as áreas de Ciências Humanas e Sociais, embora as mais adequadas por definição para contribuir à melhora de nossos indicadores sociais, fechem-se no mundo universitário e não transfiram, para aqueles que de fato agem no mundo da prática, os meios mais novos e aptos a lutar contra a miséria e a iniquidade (RIBEIRO, 2005, p. 9).

Silveira e Pinto (2005) ao tratarem do mestrado profissional e sua função também corroboram com estas ideias:

Em outras palavras, pode-se dizer que a Capes aposta na soma do aspecto prático ao teórico, com ênfase em problemas externos à academia, porém com qualidade avaliada e atestada dentro dos rigores dessa (academia) para garantir programas de relevância para o País, além de sedimentar uma larga ponte de mão dupla entre a comunidade acadêmica e os demais setores da sociedade, que necessitam de estudos e pesquisas de qualidade, principalmente, aqueles relativos às atividades tecnológicas (SILVEIRA E PINTO, 2005, p.39).

Neste mesmo sentido, Castro (2005) destaca que

os professores acadêmicos têm de estar presentes, pois há disciplinas acadêmicas nos mestrados profissionais. Mas não podem mandar demais. Se isso acontecer, voltamos à estaca zero da mímica ao mestrado acadêmico (CASTRO, 2005, p.9).

Fisher (2005) também discute a necessidade de desvinculação entre o mestrado acadêmico e o profissional:

Entre tantas virtudes, um efeito perverso: os cursos não só se parecem no que é bom e desejável. Ao tentarem o enquadramento nas exigências das universidades e das comissões de avaliações das respectivas áreas, os programas de pós-graduação apostam em formatos conservadores e miméticos (FISHER, 2005, p.25).

Desta forma, o mestrado profissional posiciona-se como a alternativa capaz de suprir uma necessidade social de capacitação profissional, diferente da representada pelos mestrados acadêmicos, onde não se contrapõe a esta, e sim, busca complementar o processo de capacitação daqueles que optam por atuar no

mercado de trabalho não acadêmico (FERNANDES, 2005). Sendo assim, nas palavras de Fisher (2003), concluímos que:

O futuro é volátil; o mestrado profissional, uma espécie em mutação e um fascinante espaço de criação. Como um elo perdido, tem a responsabilidade de unir o mundo da academia e o mundo do trabalho, reduzindo tensões e dilemas da bipolaridade e mantendo acesa a chama da sedução (FISHER, 2003, p.123).

Após resgatarmos os principais pontos da história da pós-graduação brasileira, passando pelos mestrados e doutorados em educação e pelos mestrados profissionais, conseguimos estabelecer um panorama evolutivo capaz de nos demonstrar o quanto nossa pós-graduação evoluiu e ilustrar o local onde este trabalho busca se desenvolver. Sendo assim, após destacarmos todas essas características, passaremos a descrição do Programa de Pós-Graduação Profissional – PPGP/CAEd/UFJF, recorte específico deste trabalho.

1.4 O Programa de Pós-Graduação Profissional – PPGP/CAEd/UFJF

O Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, criado em 2009, foi o primeiro mestrado profissional na área de Educação reconhecido pela CAPES. Atualmente existem 36 mestrados nesta área de avaliação, o que nos mostra o crescimento e a importância desta vertente de ensino dentro da educação brasileira (MAGALDI, 2015).

Este curso, como informado em seu site⁵, tem como objetivo central “a formação de profissionais gabaritados para colaborar com a reforma da educação pública brasileira”. Além disso, conforme Sanabio, Magaldi e Borges (2015) ressaltam, o seu objetivo também é

proporcionar os conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, além de promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública (SANABIO, MAGALDI E BORGES, 2015, p.4).

Com relação a estas novas atribuições que são colocadas aos gestores nos dias atuais, o PPGP busca desenvolver um modelo educacional mais participativo, capaz de potencializar ações voltadas à educação, fazendo com que os alunos

⁵ Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduff.br/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

sejam provocados a não apenas construir respostas às suas dúvidas, mas também, que sejam capazes de formular novos questionamentos, construindo e desconstruindo significados, aprimorando o conhecimento e mantendo sua autonomia (PARDIM e MACCARI, 2014). Desta forma, podemos afirmar que o PPGP busca a formação de atores sociais capazes de contribuir com uma nova forma de pensar a educação brasileira.

O Mestrado em Gestão e Avaliação Educacional também está alinhado com o que prevê o PNPG (Plano Nacional de Pós Graduação), trabalhando para a formação de novos perfis de profissionais em busca do desenvolvimento de diversas áreas. Pardim e Maccari (2014) corroboram tais informações ao descreverem:

(...) este curso visa melhorar a educação pública brasileira, formando profissionais capazes de atuar à frente de instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, uma vez que o setor educacional é estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade brasileira (PARDIM E MACCARI, 2014, p.570)

O curso propõe o estudo de um conjunto de temas e objetos de investigação empírica com a intenção de efetivamente produzir conhecimento capaz de fortalecer novas atitudes e atividades no ensino brasileiro. O PPGP/CAEd/UFJF apoia-se na união de programas de pós-graduação acadêmicos com uma equipe discente multidisciplinar, um centro de pesquisa, tecnologia e apoio ao desenvolvimento da gestão da educação pública com os sistemas federais, estaduais, municipais e até mesmo internacionais de ensino, na perspectiva de se construir pontes mais efetivas entre a produção científica e os padrões, processos e tecnologias de gestão (CAEd, 2016).

O programa possui um currículo centrado na proposta de desenvolvimento pessoal e foi criado para atender a demanda de profissionais oriundos dos sistemas públicos de educação básica, como diretores de escola e gestores da educação pública, além de candidatos externos interessados, com a intenção de gerar novas reflexões e melhorias acerca da gestão e avaliação da educação pública, promovendo uma disseminação de conhecimento nas redes de ensino, como descrito:

O Programa foi concebido para profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica, selecionados por critérios de mérito, com a perspectiva de promoverem um efeito multiplicador em escala

regional, associando-se às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública. Diretores de escolas e gestores da educação pública constituem o público principal do curso; porém, uma parcela das vagas foi reservada para o ingresso franqueado a candidatos interessados em exercerem futuramente a profissão (CAEd, 2015).

Atualmente, o programa possui 38 professores permanentes e 12 colaboradores com as mais variadas formações em seu quadro docente, o que garante aos alunos um amplo universo de conhecimento sobre a questão da Gestão e Avaliação Educacional, além do seu corpo técnico administrativo, conforme descrito no site da instituição:

O Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora oferece o Curso de Mestrado Profissional, na modalidade semipresencial, destinado a diretores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública, em exercício, bem como a graduados em qualquer área do conhecimento interessados em exercer a profissão. O Programa concentra-se na Gestão e Avaliação da Educação Pública, com as seguintes linhas de pesquisa:

- A. Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais;
- B. Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública;
- C. Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública;
- D. Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica (CAEd, 2016).

De forma geral, as linhas de pesquisa do PPGP/CAEd/UFJF visam desenvolver os modelos e instrumentos em busca do estabelecimento de medidas confiáveis, o desenvolvimento da gestão e avaliação educacional em prol de reformas na educação pública, o desenvolvimento de políticas públicas e de financiamento da educação capazes de promover a equidade dentre seus beneficiários e estabelecer melhorias significativas na educação.

Assim, o programa de pós-graduação dedica-se a discutir os modelos, os instrumentos, as medidas educacionais, a gestão, a avaliação, a equidade, as políticas e o financiamento, os currículos e a reforma da educação pública, visando o desenvolvimento profissional de gestores e professores da educação e, conseqüentemente das suas instituições e discentes.

O Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF, tem sete anos de existência, foi criado em 2009 e, chega em 2015 a sua sexta turma totalizando 796 alunos atendidos em seu quadro de estudantes. A tabela 12 descreve todo o quantitativo de alunos, separados por instituições, distribuídos nas turmas de 2010 a 2015:

Tabela 12 – Quantitativo total de alunos atendidos pelo Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF – Turmas 2010 a 2015:

		Órgãos de origem	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Estaduais	1	(SEDUC/CE)	10	10	5	5	10		40
	2	(SEDUC/AM)				50	59	50	159
	3	(SEDUC/RJ)	20	21	23	20	7		91
	4	(SEE/AC)			5				5
	5	(SEDUC/MT)			5				5
	6	(SEE/MG)	30	31	30	21		59	171
	7	(SEE/PE)			20				20
	8	(SEDUC/BA)				3			3
Municipais	9	(SEMEC/Teresina)					3	2	5
	10	(SMED/BH)	10	10	10	10			40
	11	(SME/Limeira, SP)		5	5				10
	12	(SME/Recife)					5	2	7
	13	(SME/JF)	12		15				27
Federais	14	(UFJF)	13	10	5	5	15	20	68
	15	(UFV)				5			5
	16	(IFPR)				9			9
	17	MEC	5						5
	18	(INEP)		10					10
	19	(SETEC/MEC)		10	10				20
Internacionais	20	ANGOLA		1					9
		MOÇAMBIQUE		9					9
Instituições	21	(FADEPE)				5	5	5	15
	22	Instituto Unibanco		5	5			1	11
Franqueados	23	Franqueadas	23	20	2		15		60
		Total	123	142	140	133	119	139	796

Fonte: Adaptado de Quiossa, 2015.

Como observado, a Tabela 12 resume bem a amplitude do programa de pós-graduação Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF. Com um total de 796 alunos até o ano de 2015, o curso abrange alunos de vários Estados da Federação e de diferentes instituições, além de alunos de outros países, distribuídos ao longo dos anos, em um total de seis turmas. A Tabela 13 apresenta outras estatísticas do PPGP/CAEd/UFJF, em especial em relação aos alunos ingressos, titulados, desligados/desistentes e com dissertações por defender por turma.

Tabela 13 – Relação de alunos ingressos, titulados, desligados/desistentes e com dissertações por defender – Turmas de 2010 a 2015:

TURMAS	INGRESSOS	TITULADOS	DESLIGADOS DESISTENTES	A DEFENDER
2010	123	105	18	0
2011	142	117	25	0
2012	140	117	23	0
2013	133	109	23	1
2014	119	0	3	116
2015	139	0	1	138
TOTAIS	796	448	93	255

Fonte: Coordenação de Secretaria Acadêmica e Administração – CSA/CAEd, 2016.

A tabela 13 nos mostra um total de 796 alunos ingressos desde o ano de 2010 até o ano de 2015. Deste total, 448 (56,3%) alunos já foram titulados e, 89 (11,7%) foram desligados ou desistiram do curso. Enquanto isso, 255 (32%) alunos ainda buscam terminar suas dissertações. As turmas de 2010 a 2012 já finalizaram seus trabalhos, não restando nenhum aluno a defender. A turma de 2013 possui apenas um aluno nesta condição. A turma de 2014 iniciará, em breve, seu período de defesas e a turma de 2015 ainda encontra-se no segundo período do curso.

Enfim, seguindo o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação em nosso país, o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública segue seu curso, utilizando métodos inovadores em busca da formação de alunos com novos olhares, capazes de interferirem positivamente na educação brasileira. Para aprofundarmos nosso olhar sobre as mudanças produzidas pelo Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública junto aos convênios participantes, é preciso apresentar significado e como funciona os Planos de Ação Educacional (PAE).

1.4.1 O Plano de Ação Educacional – PAE

Os modelos de trabalho final utilizados nos mestrados profissionais também são alvos de debate. O que é uma dissertação de mestrado profissional? O que se observa nos cursos é uma exigência calcada na experiência e no modelo de dissertação tradicional ou acadêmica. Fischer (2005) descreve o que se entende e busca-se com os trabalhos finais:

O trabalho de conclusão do mestrado profissional configura-se como dissertação que demonstre domínio do objeto de estudo, além da investigação aplicada à solução de problemas que possa ter impacto no sistema a que se dirige. Deve conter a descrição e discussão dos resultados, conclusões e recomendações de aplicações práticas e serem ancoradas em um referencial teórico. O seu conteúdo pode incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologia, tecnologias e software, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas (FISCHER, 2005, p. 28).

O Plano de Ação Educacional (PAE) representa o requisito avaliativo final dos alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Após obterem êxito em sua execução os estudantes do curso estão aptos a receberem o título de mestre. A metodologia de caso adotada para a construção destes planos foi concebida em conjunto com a Universidade Harvard e tem como base o uso dos casos de ensino (SANABIO, MAGALDI e BORGES, 2015).

Os autores ressaltam ainda que o uso desta ferramenta aproxima os alunos dos problemas reais a serem enfrentados. Possibilitando uma mudança na sua forma de pensar e de construir seu conhecimento, qualificando-os para as novas demandas de um mundo que a cada dia se apresenta mais dinâmico, como podemos observar no fragmento abaixo:

O método de caso como ferramenta de ensino possibilita ao futuro profissional uma percepção mais apurada das questões e dos problemas a serem enfrentados por ele no mercado de trabalho. Nesse sentido torna-se uma ferramenta em potencial para as demandas impostas à academia contemporânea que, cada vez mais, volta-se à formação de um profissional autônomo e dinâmico frente ao mercado de trabalho. Entendemos que esta ferramenta de ensino possibilita ao estudante tornar-se responsável pela construção de seu próprio conhecimento, na medida em que ele é retirado de um modelo de pensamento oficial sancionado de cima para baixo, para um pensamento em que ele próprio deve ser capaz de interpretar uma multiplicidade de significados a ele impostos (Idem, 2015, p. 10).

O uso deste método de ensino pelo PPGP/CAEd/UFJF objetiva a ampla discussão dos temas apresentados entre todos os atores envolvidos, alunos, professores e tutores, aliando a perspectiva teórica e a dimensão prática (SANABIO, MAGALDI e BORGES, 2015). A ideia central por trás do uso desta opção de estudo pelo PPGP/CAEd/UFJF reside na elaboração de trabalhos que envolvam casos reais e que envolvam gestores, onde se faça uso de pesquisas e os seus resultados finais possibilitem efetivas intervenções no local/instituições de origem dos

mestrados e também a outros gestores em situações semelhantes. Os autores descrevem assim o uso desta metodologia:

A opção feita no PPGP/CAEd/UFJF é pela elaboração de caso por parte dos mestrados que tenham como protagonista um gestor. Por esse prisma se assemelha aos casos de ensino, mas por outro lado devem ser casos empíricos. A apropriação dos dados sobre esse caso é realizada através de pesquisa que dialoga com o método de estudo de caso, mas não se restringe a ele, incorporando, dependendo da temática e da extensão do caso, técnicas quantitativas de pesquisa.

Os resultados são casos empíricos, ricos em descrição, que podem ser usados por outros gestores para pensarem suas realidades e que trazem ao final uma proposição de intervenção na realidade pesquisada (Idem, 2015, p. 11).

A dissertação do PPGP, ao contrário dos mestrados acadêmicos, parte de um problema empírico, relacionado com o ambiente de trabalho do aluno em questão, além disso, visa garantir uma reflexão por parte deste aluno/gestor a respeito de suas práticas profissionais. Este formato relaciona a teoria com a prática e tem como objetivo a transformação da realidade, como descrito abaixo:

Os casos diagnosticados no programa devem ter como foco a gestão da educação pública e/ou avaliação externa. Por essa razão são denominados de casos de gestão. Em outras palavras, o problema a ser investigado é sempre colocado como um problema na ótica de um gestor, seja ele o gestor escolar, a secretaria de educação municipal ou o diretor de um departamento de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

(...) Esse exercício de diagnóstico, por meio da construção do caso, tem como objetivo não só a elaboração da dissertação, mas também, e, principalmente, a capacitação dos gestores/alunos para lidarem com os problemas profissionais futuros, usando o mesmo percurso reflexivo da construção do diagnóstico de um caso (MAGALDI, 2015).

Sendo assim, após descrevermos a evolução da pós-graduação no Brasil, passando pelos mestrados e doutorados na área de educação e finalizando, especificamente, com o Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP), Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) com suas características, objetivos e seus números atuais, daremos prosseguimento a descrição e análise do nosso problema de pesquisa.

2 A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EGRESSOS DO PPGP

A diferença central entre os mestrados acadêmicos e profissionais está na sua finalidade. No caso do mestrado profissional, seu principal interesse é promover a qualificação de profissionais que não atuam diretamente com a pesquisa. O compromisso é o de gerar conhecimento com o intuito de produzir transformações em vários setores sociais, além, também, de conhecimento aplicado às empresas. É importante destacarmos que, a formação de pesquisadores, mesmo não sendo o objeto central dos mestrados profissionais, integra uma parte de seu desenvolvimento, uma vez que, os mestrandos deverão ser capazes de utilizar, reconhecer e localizar a pesquisa nos seus campos de atuação (FONSECA et al, 2006).

A Portaria nº 80/98, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, traz, em seu Art. 2º, os requisitos e as condições para que o curso seja enquadrado como “mestrado profissionalizante”, ressaltando a alínea D, que descreve a exigência dos trabalhos de conclusão desta modalidade:

Exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, produção de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre eles (BRASIL, 1998).

Através deste trecho, percebemos que o trabalho final, na verdade, configura-se como um projeto de aplicação prática. Nas palavras de Canuto e Moita (2012, p. 3) “uma proposta de ação gerada a partir de uma pesquisa cujo enfoque está voltado, primeiramente, para a compreensão e depois para uma aplicação direta no campo em que se insere”, promovendo o aumento da qualidade da formação dos profissionais, como destacado pelas autoras:

Por essa razão, o Mestrado Profissional tem por objetivo promover uma mudança qualitativa na formação de profissionais que já estão inseridos no mundo do trabalho, sem deixar de lado o padrão de qualidade de uma Pós-graduação *stricto-sensu* (IDEM, 2012, p. 3).

A promoção dessa mudança talvez seja o grande fruto do mestrado profissional, o grande objetivo a ser alcançado, a mudança no perfil do aluno, evidenciando um salto qualitativo em sua formação (RIBEIRO, 2006). Assim, nossa pesquisa visa analisar e aprimorar, dentro dos convênios selecionados, o

acompanhamento dos egressos realizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Desta forma, neste capítulo, discutiremos a avaliação dos egressos, descreveremos a pesquisa realizada e por fim analisaremos os dados obtidos com sua aplicação.

2.1 A avaliação de egressos

Nossa intenção, nesta subdivisão do capítulo, é ressaltar a importância do acompanhamento dos egressos dentro de um curso de pós-graduação como ferramenta de análise e promoção de melhorias. Nosso recorte, no entanto, limita-se ao Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) em conjunto com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A palavra *egresso* possui diversos significados, alguns ligados a questões religiosas outros a jurídicas, contudo, em nosso trabalho, utilizaremos o significado apontado por Guimarães e Sales (2016):

A palavra *egresso* é utilizada para designar os indivíduos que concluíram cursos e/ou qualquer capacitação profissional em qualquer tipo de instituições ou entidades, por exemplo, escolas públicas ou particulares, universidades, etc. É uma indicação de que frequentaram o curso e se afastaram após conclusão (GUIMARAES E SALES, 2016, p.5).

De forma geral, a maioria das instituições não promovem avaliações internas junto aos seus egressos. Elas valem-se de avaliações externas de terceiros que, em sua maioria avaliam mais as taxas de conclusão do que a qualidade e possíveis pontos de melhoria dos cursos, segundo Deluiz (2003):

O acompanhamento de egressos tem sido realizado no país por diferentes atores sociais: Escolas Técnicas, Sistema “S”, Ministério da Saúde (PROFAE), sindicatos, e por Universidades públicas/privadas e algumas instituições executoras, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (DELUIZ, 2003, p.1).

A autora ainda resalta a importância do acompanhamento de egressos como uma das formas de avaliação do desempenho da aplicação de Políticas Públicas e Programas de Educação Profissional. Além disso, soma-se a importância em investigar os efeitos e/ou resultados dessas políticas na vida profissional e pessoal destes egressos, como relatado:

O acompanhamento de egressos é uma das formas de avaliação da eficácia e da efetividade social de Políticas Públicas e Programas de Educação Profissional. Esta avaliação tem por objetivo investigar os efeitos e/ou resultados das ações da Educação Profissional buscando avaliar os impactos objetivos e substantivos, em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias de trabalho e vida dos egressos dos cursos e os impactos subjetivos, relacionados às mudanças na percepção dos concluintes sobre a sua qualidade de vida, expectativas e necessidades. A avaliação pode se ampliar se comparados os resultados alcançados e os não alcançados; os esperados e os inesperados; os positivos e os negativos; os imediatos e os de médio/longo prazo; os resultados para os indivíduos e os grupos (DELUIZ, 2003, p. 1).

A partir do fragmento acima citado percebe-se a necessidade e a importância da existência de avaliações de egressos, tanto dentro, quanto fora das instituições que oferecem cursos de pós-graduação, inclusive nos mestrados profissionais. A avaliação externa estaria ligada a qualidade do curso oferecido à comunidade, sob responsabilidade da CAPES. A avaliação interna, foco deste trabalho, além de mensurar a qualidade de seus serviços, viabilizaria informações para a detecção de pontos fracos e possíveis melhorias para o programa. Porém, como já analisado, poucas instituições realizam esse cômputo e, com isso, os trabalhos que avaliam a percepção dos egressos em mestrados profissionais são escassos (NEPOMUCENO, COSTA e SHIMODA, 2010).

A avaliação dos mestrados profissionais deve levar em consideração, principalmente, o impacto do curso na vida profissional dos alunos e também em suas instituições. Para tanto, é importante observar a qualidade dos trabalhos de conclusão dos alunos. Desta forma, é possível manter um estudo contínuo capaz de manter dados atualizados e monitoramento constante sobre o destino dos egressos e a amplitude do conhecimento adquirido com o curso, formando assim um banco de dados capaz de delinear a qualidade dos mestrados profissionais, como assinala RIBEIRO (2005, p. 15):

A avaliação do MP deve considerar, sobretudo, seus resultados específicos, a saber, o valor agregado ao aluno pelo curso. Para tanto, é particularmente importante o trabalho de conclusão ou os trabalhos realizados ao longo do curso, que preferencialmente devem constituir casos de aplicação de conhecimento científico ao ambiente profissional para o qual se volta o MP. Isso será tanto melhor se parte, pelo menos, do corpo docente demonstrar produção em campos aplicados no referido ambiente profissional. Além disso, seria muito bom dispormos de dados constantemente atualizados sobre o destino do egresso, e uma apreciação do valor a ele agregado, após um tempo razoável de conclusão do curso (de preferência, dois anos). Na verdade, se esse dado pudesse ser conveniente monitorado, ele captaria o cerne da qualidade do MP. Um MP que tenha acrescentado a capacidade de seu titulado a interferir positivamente no ambiente

profissional será um sucesso. É nessa direção que pretendemos rumar (RIBEIRO, 2005, p.15).

A avaliação educacional possui diversos enfoques, tais como qualidade, aprendizagem, desempenho, entre outros. Contudo, neste trabalho, será dada ênfase ao aprimoramento da avaliação realizada atualmente, ressaltando a qualidade das informações obtidas em prol de melhorias em todo processo.

Assim, o presente estudo de caso visa analisar e aprimorar o acompanhamento dos egressos realizado pelo PPGP. Nossa intenção é oferecer subsídios para o refinamento da pesquisa atual a fim de melhorar e facilitar todo processo de obtenção de dados. No próximo subcapítulo apresentaremos o método empregado para responder à pergunta-guia desta dissertação.

2.2 A pesquisa realizada

Nosso estudo é de cunho qualitativo. A preocupação com o processo é constante e os dados encontrados são predominantemente descritivos. A análise dos dados segue o processo indutivo (LUDKE e ANDRÉ, 2013) e o foco está no aprimoramento da avaliação dos egressos do Mestrado em Gestão Avaliação da Educação.

Além de configurar-se como uma pesquisa qualitativa, nosso trabalho é de natureza exploratória, pois buscamos identificar as variáveis que caracterizam nosso problema de pesquisa e, também, formular hipóteses sobre nosso objeto de estudo (CHAOUBAH e BARQUETTE, 2007). Neste sentido, a natureza exploratória se justifica pelo reduzido número de trabalhos relativos à avaliação de egressos. Podemos afirmar isto, uma vez que várias bases de dados foram consultadas.

Para condução da pesquisa, como já é determinado pelo programa aqui estudado, foi utilizado o estudo de caso. Esta estratégia representa uma forma única de desenvolvimento de um estudo, uma vez que, ao mesmo tempo que pode ser similar a outros existentes, também é distinto, visto que cada caso possui interesse próprio. De acordo com Ludke e André (2013) os estudos de caso:

(I) Visam à descoberta; (II) Enfatizam a “interpretação em contexto”; (III) Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; (IV) Usam uma variedade de fontes de informação; (V) Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; (VI) Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação

social e; (VII) Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LUDKE E ANDRE´, 2013, p.21-23).

Nosso trabalho foi desenvolvido em duas fases distintas, uma revisão bibliográfica, em um primeiro momento e a aplicação da pesquisa e das entrevistas, durante o mês de outubro de 2016, aos ex-alunos e aos convênios, logo na sequência. Inicialmente, através do exame de documentos internos do próprio CAEd e da análise de uma extensa bibliografia, foram reunidas informações no intuito de desenvolver todo discurso que visa contextualizar e fundamentar a realização deste exercício dissertativo. Nosso esforço voltou-se para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira, sobretudo dos mestrados profissionais, onde selecionamos o Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pelo CAEd em conjunto com a UFJF. Todo este estudo nos ajudou a construir o capítulo um deste trabalho.

Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo, na qual, foram aplicados os instrumentos de investigação escolhidos. A pesquisa foi realizada com dois públicos distintos: com os alunos egressos das turmas selecionadas e com os responsáveis diretos pela administração desses convênios. Para realização da coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, para os alunos foi elaborado um questionário semiestruturado. Já para os coordenadores dos convênios fez se uso da entrevista em profundidade a partir de um roteiro não-estruturado.

O processo avaliativo iniciou-se com o levantamento de todos os alunos que cursaram ou ainda estão cursando o PPGP. Em parceria com a secretaria do programa, foram coletados os nomes, telefones e e-mails dos alunos e criado um banco de dados. No total, foram levantadas informações de 796 alunos.

A seguir foram retirados os alunos das turmas 2014 e 2015, pois estes alunos ainda não findaram seus estudos e, conseqüentemente, não poderiam responder ao a avaliação direcionada aos egressos do curso. Assim, para efeito de pesquisa restaram 538 alunos das turmas de 2010, 2011, 2012 e 2013 que formaram uma nova base de dados.

Em seguida, face ao tamanho da amostra e do tempo para realização do trabalho, foi feito um recorte dentro do universo de alunos existentes. Lembrando que uma pesquisa semelhante a essa foi iniciada pela Unidade de Formação do CAEd no ano de 2014, porém, na ocasião, apenas as turmas de 2010, 2011 e 2012 foram contempladas. Tendo em vista o considerável número de respondentes nesta

primeira parte da pesquisa, e o fato de serem convênios consolidados, com participantes desde as primeiras turmas, os contratos com a SEDUC-CE, SEE-MG e SMED-BH foram selecionados.

Estes convênios selecionados representam contratos firmados entre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e os respectivos governos municipais e estaduais para realização de um curso de mestrado profissional orientado para a renovação das referências e da cultura da gestão da educação pública. Cada contrato possui suas respectivas normas, como número de vagas, formas de ingresso, público-alvo, entre outras.

Assim, após descrevermos todo o processo de seleção dos egressos a serem pesquisados, fechamos a lista com um universo de 178 alunos, como demonstrado na Tabela 14:

Tabela 14 – Descrição do quantitativo dos convênios avaliados:

Órgãos de origem		Anos das turmas				TOTAL
		2010	2011	2012	2013	
ESTADUAL	SEDUC/CE	10	10	5	4	29
ESTADUAL	SEE/MG	30	31	30	18	109
MUNICIPAL	SMED/BH	10	10	10	10	40
TOTAL GERAL						178

Fonte: Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano educacional – Juiz de Fora, MG : Projeto CAEd – FADEPE/JF, 2015. Volume 2 – Série: Casos de Gestão Educacional, p. 11.

Desta forma, aos dados obtidos na pesquisa inicial foram acrescentados os da turma do ano de 2013. A aplicação dos questionários junto aos ex-alunos se deu durante todo o mês de outubro de 2016. Essa ação aconteceu através do contato inicial feito pela própria coordenação do curso através do software de pesquisa utilizado neste trabalho. Em seguida, o aluno em questão, fez outros contatos com os alunos egressos da turma 2013 dos convênios selecionados, para isso fez-se uso de envio de e-mails, mensagens de texto (SMS) e contatos realizados através de redes sociais, quando possível, com a intenção de conscientizar e incentivar os alunos a participarem da pesquisa.

O questionário foi desenvolvido a partir de trinta e três perguntas que abrangeram desde o cadastro dos respondentes, passando pela delimitação do tempo de participação no programa, além de informações acerca da graduação e possíveis outros cursos de pós-graduação realizados pelos alunos e também os

benefícios individuais obtidos e o efeito da realização do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública em sua vida profissional. Desta forma, dentro do recorte selecionado, encontramos um total de 178 ex-alunos aptos a responder nossa pesquisa. Até a data limite estipulada, dia 29 de outubro de 2016, foram respondidos 69 questionários, que representam 39% do público-alvo. Destes, a ampla maioria de egressos que responderam nosso questionário estão lotados na SEE-MG.

É importante destacarmos que, face ao número total de possíveis respondentes dentro do nosso recorte, 178 ex-alunos, o número total de questionários respondidos, 69, pode ser considerado um número baixo e será dada a devida atenção à necessidade de maior conscientização dos alunos participantes do curso quanto da importância de realização de *feedback* após o término do mesmo em nosso terceiro capítulo.

Para maior embasamento sobre o assunto aqui discutido e complementação da pesquisa, foram realizadas ainda três entrevistas com os (as) responsáveis pelas secretarias conveniadas escolhidas. Essas entrevistas também foram realizadas no mês de outubro de 2016. Os depoimentos trouxeram o olhar das instituições contratantes e enriqueceram o debate acerca da avaliação dos egressos do PPGP.

Inicialmente as entrevistas seriam realizadas através de web conferência, porém, devido à incompatibilidade de horários disponíveis na agenda de duas coordenadoras e de problemas técnicos para realização da entrevista da terceira, todos os depoimentos foram realizados via e-mail. Em todos os casos foram feitos contatos telefônicos para o esclarecimento dos assuntos a serem abordados e, além disso, também foi enviada a carta de apresentação fornecida pela coordenação do PPGP. Com isso, após relatarmos o processo de aplicação de nossas entrevistas iniciaremos a descrição dos dados obtidos.

O relatório foi desenvolvido a partir de quatorze perguntas que buscavam avaliar a participação dos alunos desses convênios no PPGP. Neste ponto, buscou-se identificar quais mudanças o próprio convênio obteve com a participação de seus colaboradores no mestrado. O roteiro foi desenvolvido de forma a abranger assuntos relativos desde antes do início dos estudos dos alunos no curso até após o término do mesmo.

Para facilitar a identificação das informações, as entrevistadas dos convênios selecionados, serão identificadas pelas siglas E1, E2 e E3. A entrevistada E1,

atualmente, exerce a função de Analista Educacional na SEE-MG, a entrevistada E2 desempenha o cargo de Coordenadora do Núcleo de Avaliação na SMED-BH, enquanto a entrevistada E3 trabalha na função de Assessora Técnica da Coordenadoria de Gestão de Pessoas da SEDUC-CE. Na época de celebração do convênio com o CAEd, E1 já exercia a atual função, E2 era Gerente da Gerência de Avaliação e E3 era Articuladora da Coordenadora de Gestão de Pessoas. Compreendida a estrutura metodológica desta pesquisa, no próximo subtítulo, os dados coletados serão apresentados e analisados.

2.3 Descrição e análise dos dados obtidos

A apresentação da análise dos dados será feita em duas partes, na primeira, analisaremos as informações obtidas junto aos ex-alunos com base no referencial desenhado, na segunda serão relacionadas as informações colhidas com as entrevistas feitas junto às coordenadoras dos convênios escolhidos e, por fim, será feita uma análise geral, englobando todos os dados levantados.

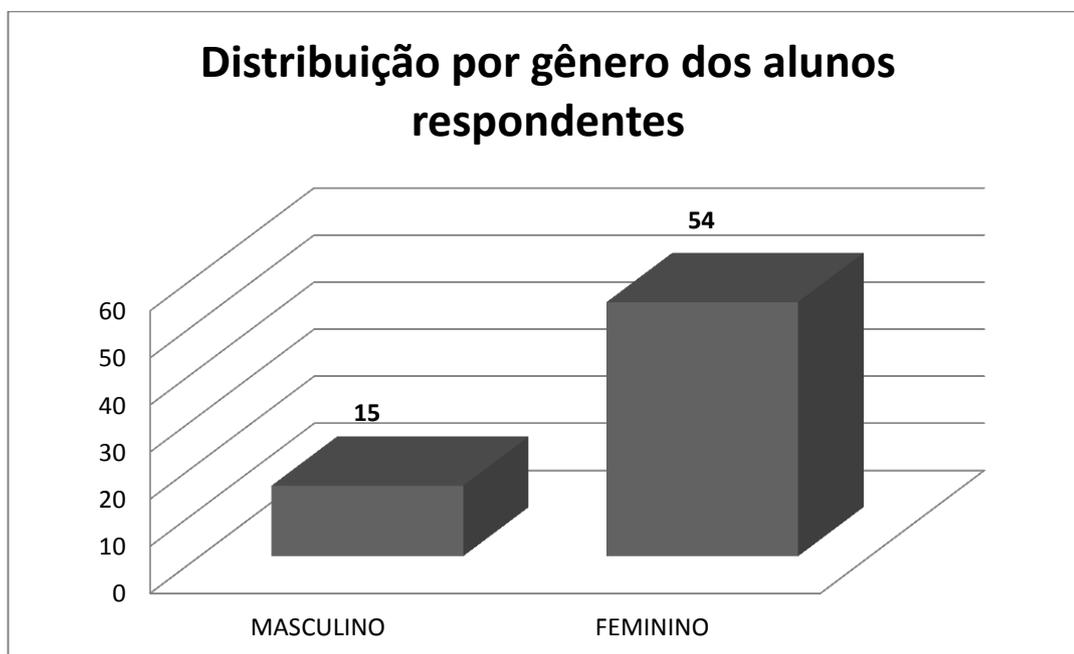
O estudo investigatório com os egressos do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública foi iniciado em 2014 pela própria administração do PPGP, porém, abrangia todas as turmas e convênios até o ano de 2012. Para esta dissertação, foram incluídas a turma do ano de 2013, contudo, em detrimento do tamanho e do tempo para realização da pesquisa, utilizamos apenas um determinado recorte conforme exposto na descrição da metodologia da pesquisa. Assim, nossa amostra compreendeu as turmas de 2010 a 2013 dos convênios do SEDUC-CE, SEE-MG e SMED-BH.

2.3.1 O olhar dos alunos egressos

Buscamos com esse estudo fornecer informações para o aprimoramento da avaliação dos egressos do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e ressaltar a importância do acompanhamento dos alunos egressos na obtenção de informações permanentes capazes de promover uma autoavaliação eficiente.

O gráfico 4 nos traz a distribuição por gênero dos alunos egressos do PPGP das turmas dos anos de 2010 a 2013 dos convênios selecionados que responderam nossa pesquisa.

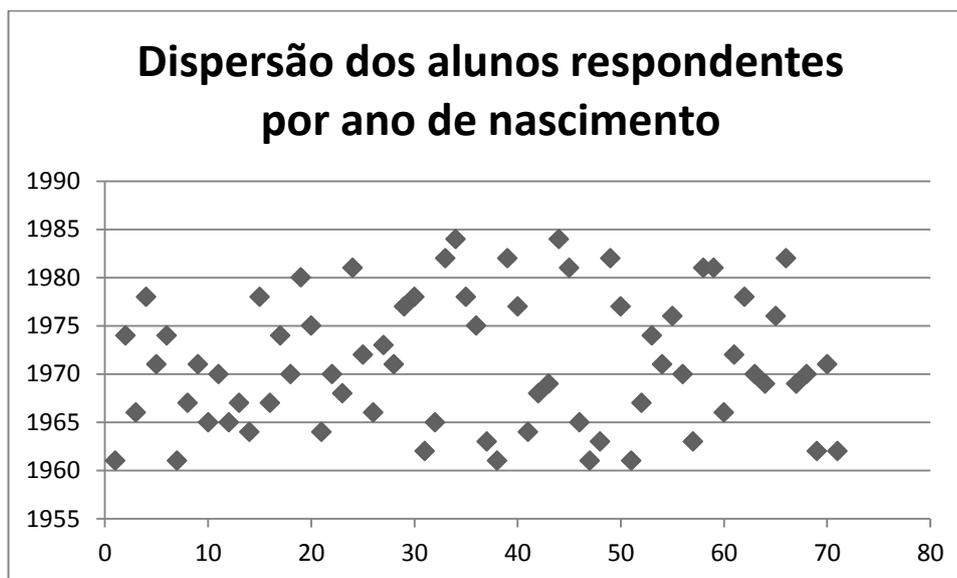
Gráfico 4 – Distribuição por gênero dos alunos respondentes e egressos do PPGP – turmas 2010 a 2013 – convênios SEDUC-CE, SEE-MG e SMED-BH



O gráfico acima demonstra a distribuição, por gênero, dos alunos que responderam nossa pesquisa. Nota-se uma grande diferença entre homens e mulheres. No total, recebemos 54 (78%) pesquisas femininas contra apenas 15 (22%) masculinas. Este resultado nos mostra um maior interesse por parte do público feminino em participar desta pesquisa.

É importante ressaltarmos que o número total de mulheres é maior do que o de homens dentro do curso, mesmo assim, entendemos que se faz necessário a efetivação de uma ação em busca do aumento da participação de todos os(as) alunos(as) egressos do curso, independente do gênero. O próximo gráfico tratará da dispersão dos alunos a partir do ano de nascimento (por idade) com a intenção de expor a variedade de alunos encontrados no PPGP.

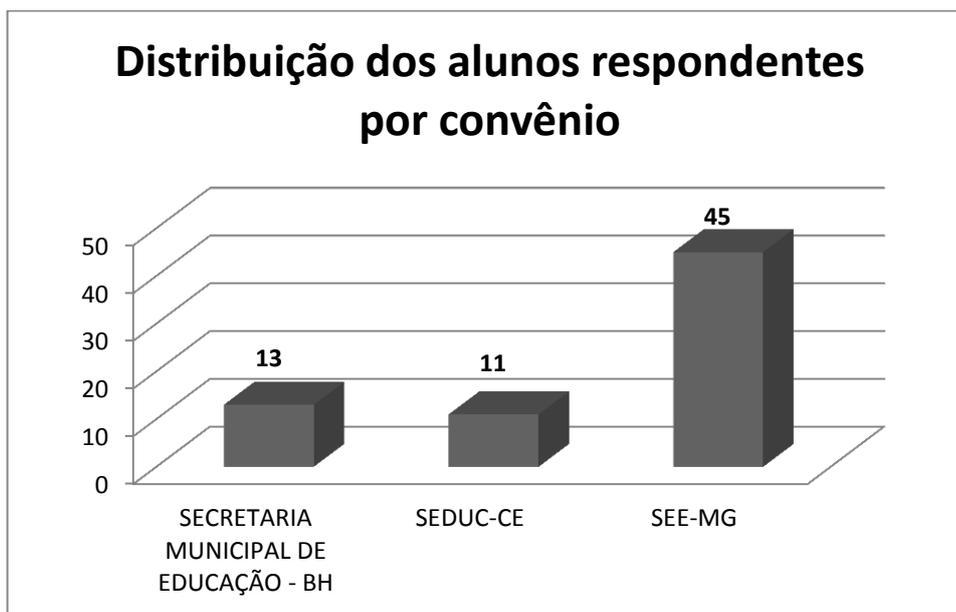
Gráfico 5 – Dispersão dos alunos respondentes por ano de nascimento



O gráfico 5 nos mostra como estão dispostos os ex-alunos respondentes com base em suas idades. Os anos de nascimentos variam entre 1961 e 1984, o que nos traz egressos com idades entre 32 e 55 anos. Isso demonstra uma grande heterogeneidade de alunos dentro do curso, o que traz para o convívio de sala de aula uma grande variedade de experiências e diferentes realidades. Esta mistura favorece o ambiente educacional em questão, pois, por muitas vezes enriquece as discussões colocando frente a frente olhares distintos sobre o mesmo tema.

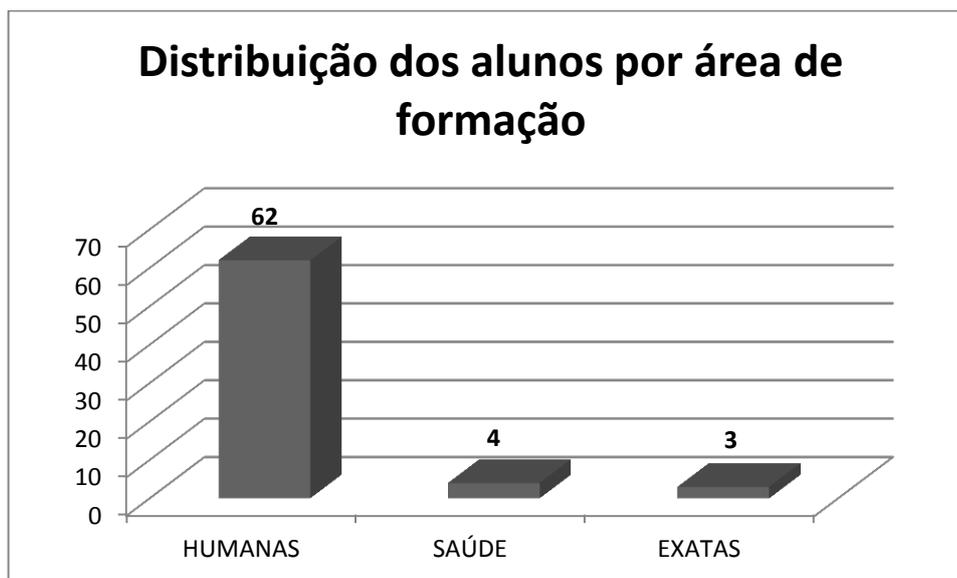
Toda essa diversidade encontrada apresenta-se como uma característica peculiar dos mestrados profissionais, uma vez que estes cursos permitem, com maior facilidade, o encontro de perfis diferentes discutindo os mesmos assuntos. Onde o cruzamento destes diferentes olhares é capaz de produzir soluções distintas para pontos de vista discordantes.

Contudo, mais uma vez detectamos a necessidade de aumentarmos, efetivamente, o número de respondentes para podermos ilustrar melhor o tamanho desta diversidade encontrada dentro do convívio dos alunos participantes do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O gráfico seguinte nos traz a distribuição dos alunos respondentes dentro de cada convênio.

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos respondentes por convênio

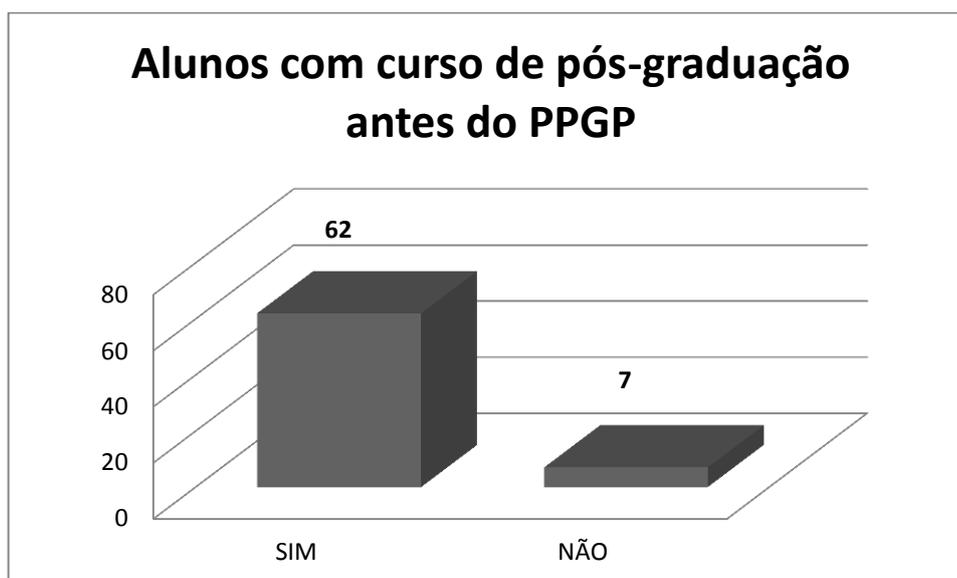
Neste gráfico, podemos observar que a ampla maioria dos respondentes está alocada no convênio da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais, com 45 (65%) questionários respondidos. Em seguida encontramos o convênio da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte com 13 (19%) questionários e, por fim, o convênio da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, com 11 (16%) questionários respondidos.

É importante ressaltarmos o quanto esses números representam dentro do recorte escolhido. A SEE-MG conta com 109 alunos egressos, enquanto a SMED-BH possui 40 alunos e a SEDUC-CE tem 29. Desta forma, os números encontrados representam 41%, 32% e 38% de cada convênio pesquisado, respectivamente. Esses números representam um equilíbrio percentual quanto ao número de questionários respondidos, porém, por outro lado reforçam, mais uma vez, a baixa participação geral dos alunos egressos. O gráfico 7 nos traz a distribuição dos alunos por área de formação.

Gráfico 7 – Distribuição dos alunos por área de formação

Os dados explicitados neste último gráfico evidenciam uma grande diferença entre as áreas de formação dos ex-alunos respondentes de nossa pesquisa. A área de Humanas aparece em primeiro lugar, com ampla vantagem sobre as demais. Essa área sozinha representa 90% do total, com 62 alunos egressos, em seguida aparecem as áreas de Saúde e Exatas que, somadas, representam apenas 10% do total de ex-alunos respondentes, com um total de 4 e 3 questionários respondidos, respectivamente. A maioria absoluta, 66 (96%) ex-alunos, fizeram seus cursos na modalidade presencial, contra apenas 3 (4%) na modalidade à distância.

Dentre os alunos egressos da área de humanas, vale ressaltar que a ampla maioria dos respondentes, 39, possui graduação em Pedagogia. Destes, 23 fizeram seus cursos em universidades privadas, enquanto 16 cursaram em universidades públicas. Estes números nos ajudam a demonstrar o perfil dos profissionais de cada convênio que buscam qualificação no PPGP. Seguindo nossa descrição, o gráfico 8 nos descreverá a quantidade de ex-alunos com cursos de pós-graduação antes da realização do PPGP.

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos com curso de pós-graduação antes do PPGP

O gráfico 8 traz informações a respeito dos ex-alunos que já possuíam algum curso de pós-graduação antes de começarem sua participação no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública CAEd/UFJF. Os dados representam que, 62 (90%) participantes já haviam feito algum tipo de pós-graduação antes do início do curso de mestrado já citado, enquanto apenas 7 (10%) dos egressos nunca tinha feito nenhum curso deste tipo.

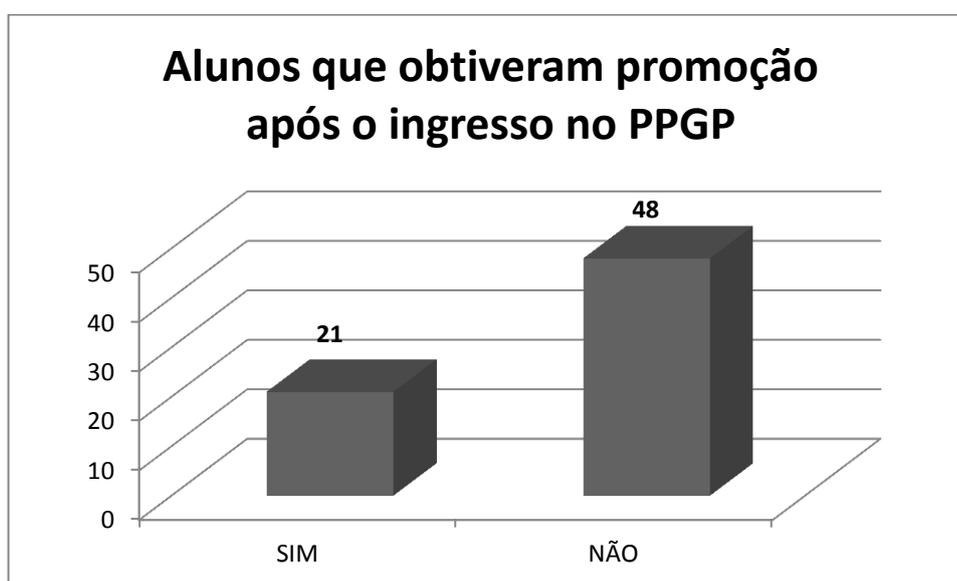
Essa grande diferença entre os respondentes que nunca cursaram algum curso de pós-graduação e aqueles que já fizeram algum representa o interesse destes profissionais em se gabaritar para o exercício de suas atividades e também, por que não, ascender seus proventos através de novos títulos. Porém, independentemente da razão fim, o fato da capacitação ser vista como uma necessidade “constante” revela uma preocupação com o seu trabalho.

Podemos afirmar então que esse panorama nos revela a preocupação dos participantes em alcançar um alto nível de qualificação profissional, pois, esses alunos, ao darem continuidade aos seus estudos, sobretudo ao recorrerem ao aperfeiçoamento voltado para a prática profissional, encaixam-se dentro dos preceitos que norteiam a existência dos mestrados profissionais.

Outro ponto importante a ser destacado é o aumento do uso da modalidade à distância na execução dos cursos. Nossa pesquisa identificou que, 15 (24%) alunos terminaram suas pós-graduações utilizando essa modalidade, enquanto 47 (76%) dos alunos a realizaram de forma presencial. Mesmo ainda não sendo a escolha

primária dos alunos, a modalidade à distância ganha força como nova possibilidade de execução de cursos de pós-graduação. Além disso, a familiaridade com esse tipo de curso facilita a participação em nosso mestrado, uma vez que é a modalidade adotada para parte de sua execução. Nosso próximo gráfico relacionará o número de alunos que obtiveram algum tipo de promoção em suas carreiras após ingresso no PPGP/CAEd/UFJF.

Gráfico 9 – Alunos que obtiveram promoções em suas carreiras após o ingresso no PPGP

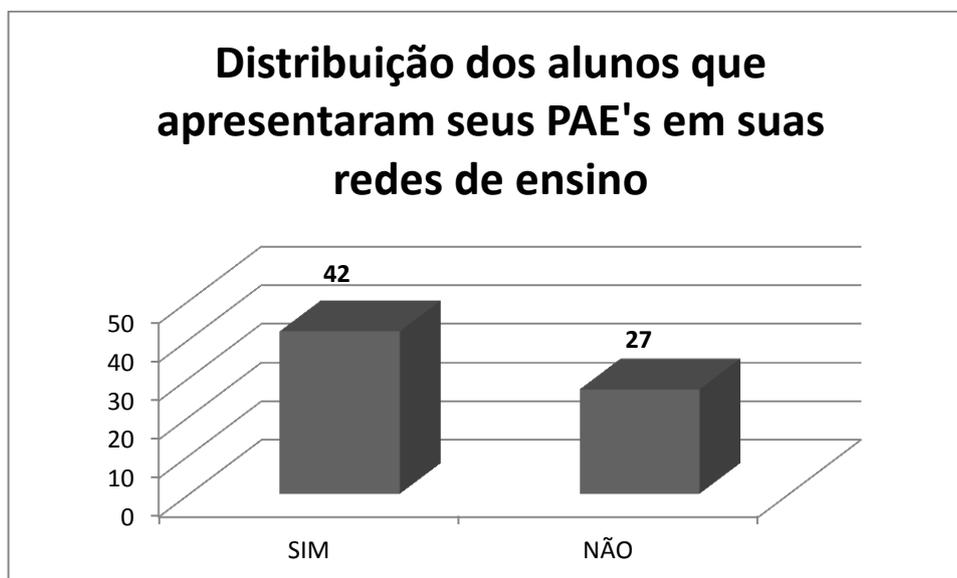


Neste demonstrativo verificamos o número de ex-alunos que obtiveram alguma promoção após o ingresso no PPGP. Notamos, então, que a mola propulsora que os leva a participar de cursos de pós-graduação não está necessariamente ligada apenas a questão financeira, visto que 48 (70%) egressos respondentes não receberam nenhuma promoção com a adesão ao Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Em contrapartida, verifica-se também que, 21 (30%) dos participantes obtiveram algum tipo de promoção.

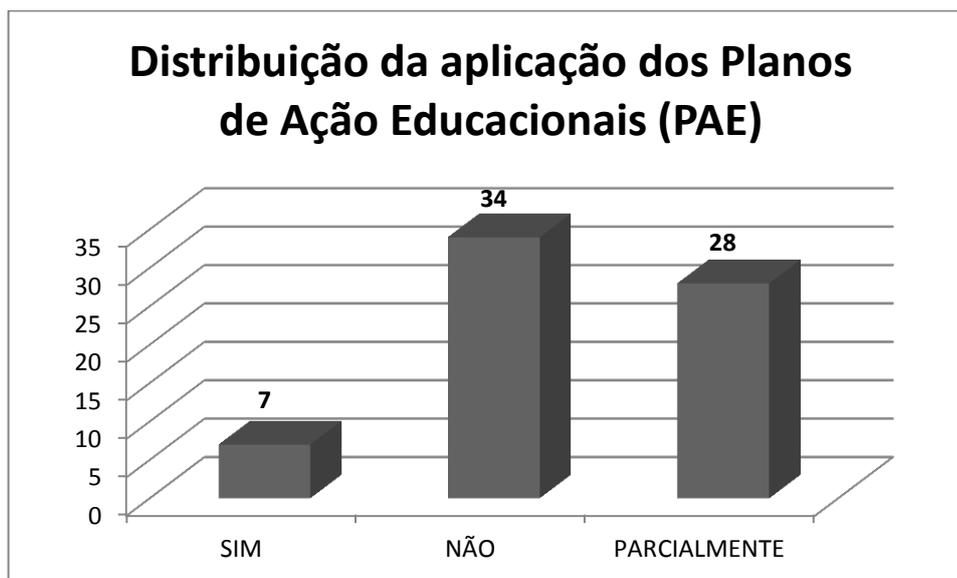
Tais resultados nos levam a verificar que os alunos buscam, além de melhorias financeiras, maior capacitação e qualificação para o exercício de suas atividades. Acreditamos ainda que, a escolha pelo PPGP ressalta a qualidade do curso em questão e a capacidade de tal em fornecer subsídios para o enfrentamento dos novos desafios encontrados na educação pública brasileira. O gráfico a seguir

nos mostrará o número de alunos que apresentaram seus projetos às suas redes de ensino.

Gráfico 10 – Distribuição dos alunos que apresentaram seus Planos de Ação Educacionais em suas redes de ensino



O gráfico acima nos mostra quantos ex-alunos apresentaram seus Planos de Ação Educacionais em suas redes de ensino. Nesta descrição encontramos 42 (61%) alunos egressos que apresentaram seus planos elaborados contra 27 (39%) que não o fizeram. Esses números nos ajudam a perceber que após a finalização do curso, boa parte dos estudantes egressos participantes encontrou espaço para demonstrar e sugerir a aplicação dos seus trabalhos. Para que possamos enriquecer a discussão referente a finalização do curso, descrevemos, no gráfico 11 a situação dos Planos de Ação Educacionais (PAE) dos alunos participantes.

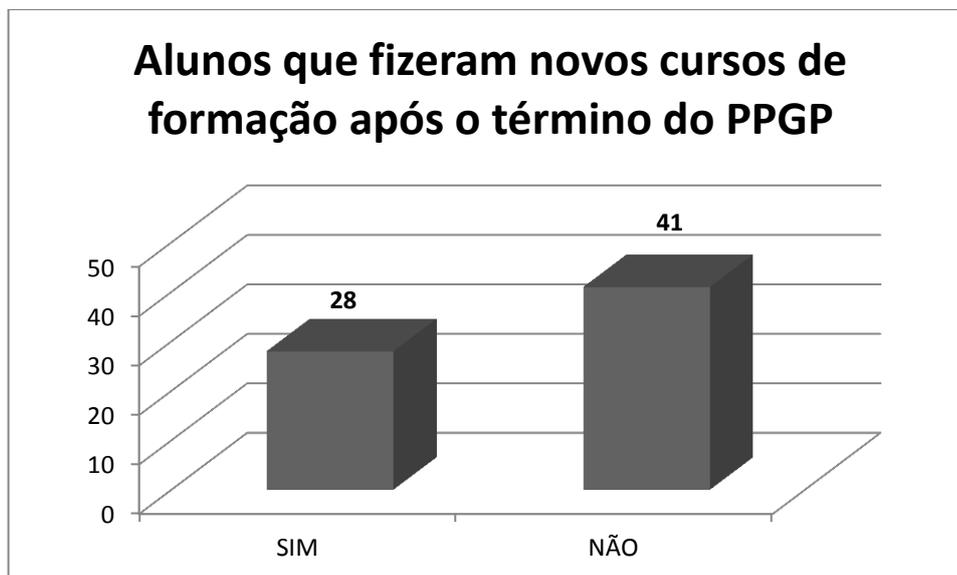
Gráfico 11 – Distribuição da aplicação dos Planos de Ação Educacionais (PAE)

Nesse gráfico estão descritos os dados acerca da aplicação dos Planos de Ação Educacionais, e pode-se verificar que apenas 7 (10%) alunos egressos aplicaram integralmente seus projetos, enquanto 28 (41%) o aplicaram parcialmente e 34 (49%) não o aplicaram. Em um primeiro momento, o número de planos aplicados é realmente baixo. Porém, ao considerarmos a aplicação parcial, elevamos o índice para 51%.

Disto, inferimos que mais da metade dos ex-alunos consultados conseguiu, integral ou parcialmente, desenvolver novas atividades com o conhecimento adquirido com a participação no mestrado a fim de desenvolver e melhorar a educação em suas respectivas escolas e regiões. Destaca-se então, outra característica inerente aos mestrados profissionais, o uso de experiências de inovação e reinvenção de práticas acadêmicas para a elaboração de projetos voltados para a realidade, para uma intervenção prática.

No intuito de entender melhor os acontecimentos posteriores ao término do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, nosso próximo gráfico ilustrará a distribuição dos ex-alunos que fizeram algum curso de formação após o encerramento de sua participação no PPGP.

Gráfico 12 – Distribuição dos alunos que fizeram novos cursos de formação após o término do PPGP



Os dados apresentados representam os ex-alunos que, após o término de seus estudos no PPGP fizeram outros cursos de formação. A maioria, 41 (59%) respondentes não fez nenhum outro curso. O restante, 28 (41%) fez ao menos um curso após finalizar o mestrado oferecido pelo CAEd. Neste caso, entendemos que o número de participantes que continuaram seus estudos encontra-se abaixo do esperado, porém, ressaltamos novamente o valor da continuidade dos estudos pelos alunos egressos desta instituição.

A ótica dos mestrados profissionais determina que os alunos não se tornem pesquisadores contínuos, mas que saibam localizar pesquisas futuras e executá-las, quando preciso. A partir deste prisma, outro ponto importante que merece atenção é a necessidade de motivação pela continuidade dos estudos após o término do mestrado por parte de seus ex-participantes.

Ressaltamos ainda que, infelizmente, poucos ex-alunos produziram algum tipo de trabalho técnico ou acadêmico a partir de suas dissertações. Inclusive, durante a análise desta pesquisa, pudemos observar que vários não responderam a essa questão. Dos 69 participantes, apenas 18 (26%) responderam o referido questionamento, o restante, 51 (74%) não opinaram.

Dentro do grupo de alunos egressos que a responderam, encontramos, em sua maioria, a produção de artigos científicos como principal segmento de publicação. Esse é outro ponto que merece atenção, uma vez que os planos de

intervenções apresentados no PPGP representam estudos de caso referentes à intervenção prática da atividade educacional de cada ex-aluno, torna-se fundamental o incentivo ao aumento das publicações dos trabalhos. Essa ação favorece a disseminação de boas ideias e pode servir de alicerce para outras pessoas agirem da mesma forma ou, pelo menos, iniciarem seus próprios estudos.

Assim, finalizamos a descrição dos dados referentes aos alunos egressos das turmas de 2010 a 2013 dos convênios com a SEDUC-CE, SEE--MG e SMED-BH obtidos a partir da aplicação de nossa pesquisa de opinião.

Após analisarmos esses dados, construímos o perfil dos alunos pesquisados dentro dos convênios selecionados. Em sua maioria, os alunos são do sexo feminino, com idade entre 32 e 55 anos, diversos em experiências e pertencentes a realidades distintas. Possuem formação na área de humanas, em sua maioria, oriundos do curso de pedagogia, cursados, em sua maioria, na modalidade presencial e de forma equiparada, em universidades públicas e particulares.

Os alunos, em sua maioria, já possuíam algum curso de pós-graduação antes de entrarem para o PPGP, onde notamos um ligeiro aumento do uso da modalidade à distância para sua execução. Com relação aos cursos realizados após o término do mestrado, identificamos que esse número reduz um pouco, porém, ainda assim encontramos alunos interessados em continuarem a se qualificar para a execução das suas atividades ligadas à educação.

Por último, em relação a situação dos alunos após o término do programa de pós-graduação profissional, tendo como base as declarações dos entrevistados, encontramos uma situação a qual podemos classificar como favorável. Os alunos conseguiram desenvolver suas dissertações e, a maioria conseguiu, ao menos apresentar esses projetos junto as suas redes de ensino. Além disso, a maioria dos alunos consultados conseguiu implantar integral ou parcialmente seus planos de ação educacionais.

A partir de toda essa análise, baseada nas opiniões coletadas, concluímos que, do ponto de vista dos alunos, a inserção no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF, tem trazido benefícios aos seus participantes. A participação no programa permite que os alunos absorvam novos conhecimentos e conheçam novas ferramentas e, a partir disso, desenvolvam novos interesses e novas ações em prol da melhoria da educação pública brasileira. Após evidenciarmos o olhar dos ex-alunos do curso, e

dando prosseguimento a nossa análise, no próximo sub-capítulo, discutiremos os dados obtidos das entrevistas realizadas com as coordenadoras dos convênios da SEDUC-CE, SEE-MG e SMED-BH.

2.3.2 A opinião dos convênios

As entrevistas foram realizadas com as três coordenadoras responsáveis pelos convênios escolhidos quando da realização do PPGP ou por colaboradoras, indicadas pelas mesmas, que possuíam o conhecimento necessário para analisar e responder ao roteiro proposto.

Todos os três convênios já possuíam contratos⁶ com o CAEd antes da realização do mestrado. O convênio referente a SEE-MG (E1) possuía contratos nas áreas de avaliação da educação e do sistema de gestão escolar. O convênio com a SMED-BH (E2) possuía um contrato de avaliação de desempenho de alunos. Enquanto o convênio com a SEDUC-CE (E3) possuía um contrato referente ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica e outro referente a um Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

De acordo com E1, a ideia de formar um convênio para realização de um mestrado nasceu da necessidade de direcionar melhor a qualificação de seus colaboradores, visto que, sua secretaria já concedia licenças para a realização de cursos *stricto-sensu*, porém, estes, em sua maioria, eram voltados apenas para a docência. E2 relatou apenas que a realização do mestrado se deu com vistas à qualificação dos seus gestores. E3, por sua vez, destacou que o interesse de sua secretaria nasceu da necessidade de profissionalização e aperfeiçoamento de seus gestores, outro fator apontando foi a inexistência de curso semelhante em seu estado.

Nota-se que a busca por qualificação é a tônica deste primeiro assunto abordado junto aos convênios. Em todos os casos, as secretarias buscam melhorar o aprendizado de seus colaboradores. Neste caso, o mestrado profissional aparece como uma ótima opção, capaz de atender às necessidades colocadas pelas

⁶ Estes contratos referem-se a avaliação externa e possuem objetivos como a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a rendição de contas. Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores e coordenadores. O sistema de gestão escolar refere-se ao sistema de gestão de escolas e redes de ensino.

entrevistadas e de gabaritar seus respectivos alunos. Tendo em vista a questão da inexistência de curso semelhante no estado de E3, ressaltamos a importância do modelo semipresencial do curso que permite a participação dos gestores sem a necessidade de se ausentarem de suas atividades e também favorece a presença de alunos de localidades mais longínquas. Essa característica ajuda o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública a atingir seu principal objetivo, formar profissionais capazes de contribuir para a reforma da educação pública brasileira.

Todas as três entrevistadas descreveram que as perspectivas com a adesão ao PPGP eram de proporcionar conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, corrigir deficiências e promover a qualificação profissional necessária aos gestores em busca de melhorias na qualidade da educação ofertada aos seus respectivos alunos. Além de promover a aproximação com questões relacionadas às práticas de avaliação e gestão. É importante salientar que, de acordo com E2, essa ação foi fruto da análise dos dados obtidos com a realização do sistema de avaliação contratado junto ao CAEd pela sua secretaria.

Essa busca alinha-se com os preceitos adotados pelos mestrados profissionais, uma vez que este tipo de ensino configura-se pelo alto nível de qualificação profissional através do uso de experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas em busca de novos conhecimentos e da elucidação de problemas através da intervenção prática. Sendo assim, justifica-se totalmente a escolha de um curso de mestrado profissional para o cumprimento das perspectivas descritas.

A escolha por um mestrado profissional, tanto para E1 quanto para E2, justificou-se, sobretudo, por ser um curso que possibilita um aprofundamento teórico significativo, aliado diretamente com a prática. E1 destaca que o contexto da educação básica brasileira está em permanente mudança, e este tipo de curso favorece o entendimento de tais questões. E2 e E3 ressaltam ainda que o fato do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ser cursado durante o período de trabalho, sem a necessidade de afastamento do gestor de suas atividades, facilita o deslocamento dos alunos e o cumprimento do cronograma. Esses fatores também foram de grande importância para suas escolhas.

Novamente ressaltamos que a característica do mestrado profissional, em aliar a teoria com a prática, abrange a necessidade de diversos alunos(as) e instituições. Neste caso os convênios buscam a qualificação profissional através do

aperfeiçoamento voltado para a prática profissional e com isso, encontram no PPGP um forte aliado para a obtenção desses objetivos, inclusive favorecendo a realização dos estudos em períodos diferenciados.

A repercussão da adesão ao programa dentro das secretarias conveniadas foi positiva. E2 relata que todos os gestores de sua unidade queriam participar, o que elevou o número de candidatos/vaga em todas as entradas do curso. E1 também ressaltou a grande participação, no entanto, esclarece que as vagas para as turmas iniciais, de 2010 a 2013, eram específicas para servidores efetivos de unidades administrativas e que as turmas de 2014 e 2015 já englobaram os professores e especialistas em exercício. E3 citou ainda que, além da grande procura, devido ao custo de passagens e hospedagens, infelizmente não foi possível atender um número maior de professores/gestores.

Em relação aos temas desenvolvidos nos planos de ação educacionais dos alunos, E1 explica que sua secretaria não direcionou nenhum tema de pesquisa e destacou somente a necessidade dos trabalhos estarem voltados para a educação básica. Ela aponta ainda que, por se tratar de um mestrado profissional, o tema de pesquisa, naturalmente, deveria ter relação direta com a atividade do cursista, o que por si só já direcionava os trabalhos. E2 foi um pouco mais direta, segundo seu relato, sua secretaria direcionava os temas de acordo com suas necessidades. E3, por sua vez, não descreveu claramente se sua secretaria direcionava ou não a produção dos projetos dos seus alunos.

A respeito de incentivos para o desenvolvimento dos planos de ação educacionais elaborados durante o curso, E1 coloca que em sua secretaria não há nenhuma orientação institucional neste sentido. Porém, ressalta que várias ações foram propostas e implementadas com base no conhecimento adquirido pelos alunos no curso. E2 e E3, ao responderem, simplesmente pontuaram que sim, houve incentivos para o desenvolvimento dos planos, entretanto nenhuma das duas os elencaram.

Esse ponto é preponderante para nossa análise, visto que, mesmo não existindo nenhuma orientação sobre incentivos ao desenvolvimento dos planos de ação, encontramos na resposta de E1 a descrição que valoriza os esforços do PPGP, uma vez que a entrevistada descreve que *“várias ações foram propostas e implementadas com base no conhecimento adquirido pelos alunos no curso”*. A informação demonstra que o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública,

é capaz de fornecer conteúdo capaz de produzir resultados positivos junto a seus alunos favorecendo assim a reforma da educação pública brasileira.

Tanto E1, quanto E2 descreveram que não avaliaram o impacto da realização do programa junto aos seus alunos. Contudo, E1 destaca que o retorno sobre o investimento é dado pelo interesse contínuo dos servidores em participar do processo seletivo para ingresso no PPGP e que a satisfação dos alunos que já cursaram o mestrado sinaliza pela aprovação do curso. E3, ao contrário das demais, relatou que realiza uma avaliação junto aos seus alunos, referente ao impacto do programa. A referida avaliação acontece através de encontros com seus gestores, em que são discutidos os ganhos e as dificuldades, assim como as formas de aproximar os conhecimentos adquiridos no curso da realidade educacional.

Neste contexto encontramos outro ponto fundamental, a mensuração do impacto da realização do mestrado junto aos ex-alunos pelos seus próprios convênios não pode ser avaliada apenas de forma informal ou através do “boca-a-boca”. Essa questão pode e deve ser melhor trabalhada. O PPGP pode trabalhar junto às secretarias para incentivar a avaliação dos egressos pelo próprio convênio e favorecer o incremento de melhorias para turmas futuras.

Com relação à questão a respeito do impacto causado pela participação no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a entrevistada E1, enfatiza que não consegue mensurar este dado uma vez que, os gestores encontram-se espalhados por diversos municípios do seu estado. Já E2 destaca que os alunos obtiveram ganhos expressivos, em especial, com relação à questão das avaliações externas. Os alunos formados no PPGP foram responsáveis pela realização de cursos de formação que abordavam este tema nas escolas. E3 descreveu, que sim, a participação no PPGP trouxe resultados positivos aos alunos do seu convênio. Segundo ela, a participação trouxe amadurecimento profissional e a possibilidade de conhecer outras realidades (profissionais de outros estados). Além disso, permitiu também maior contato com o ambiente acadêmico e refinamento da linguagem e escrita.

Neste ponto, destacamos duas posições antagônicas. A primeira referente a E1 que não consegue acompanhar os resultados obtidos com a participação em nosso programa de pós-graduação. Ressaltamos a necessidade desse acompanhamento como ferramenta de avaliação de desempenho e análise e promoção de melhorias. Do outro lado, encontramos os posicionamentos de E2 e E3

que acompanham os resultados e destacam os ganhos advindos da participação no PPGP, sobretudo os referentes ao aprendizado de novas práticas profissionais que proporcionaram novas experiências aos seus respectivos alunos. Com isso, destacamos que o PPGP, enquanto um mestrado profissional, ajuda a fomentar o desenvolvimento de novos conhecimentos em prol da educação brasileira.

Por fim, a respeito de possíveis melhorias ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF, E1 disse estar satisfeita com a estrutura do curso e com a relação com as instituições CAEd e UFJF não sendo necessário indicar nenhuma melhoria ao PPGP. A opinião de E2 também segue esta linha, porém, ela acrescenta a sugestão de criação de um doutorado profissional. Por fim, E3 sugeriu que o PPGP aprimore o processo de avaliação do curso junto às instituições parceiras; promova maior incentivo e orientação à produção científica durante e após o curso e; crie e mantenha grupos de pesquisas para o aprofundamento de temas críticos nas áreas de educação e avaliação.

Desta forma, após a exposição de todos estes dados, somos capazes de construir o perfil dos convênios consultados. Inicialmente, vale ressaltar que todas as participantes encontram-se em cargos que as possibilitaram responder com tranquilidade a todos os nossos questionamentos. Aliado a isso, outro fator de interesse é o de que todos os convênios já conheciam o CAEd e os trabalhos realizados por esta instituição.

Assim, encontramos convênios voltados para qualificação de seu pessoal. Destaca-se também que, no cerne do interesse dessas organizações pela realização do mestrado por parte de seus funcionários, estão a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades para a correção de deficiências em busca de melhorias na qualidade da educação pública. Esses convênios vislumbram, na realização de um mestrado profissional, a oportunidade de aliar a teoria com a prática e alcançar um alto nível de qualificação profissional através do aprendizado de novas experiências e práticas acadêmicas.

Encontramos também divergências na forma como os convênios lidam com as escolhas dos temas de pesquisa, porém, a própria natureza dos mestrados profissionais direciona os planos de intervenção para a execução de trabalhos voltados para a realidade de cada participante. Em relação aos incentivos para a posterior implantação destes planos, mais uma vez não encontramos unanimidade

entre as respostas. Mesmo assim, através do que foi informado, podemos perceber que os convênios vêm fazendo uso dos projetos propostos por seus alunos após o término do mestrado, validando a participação no curso como positiva.

Outro fator importante detectado é a ausência de alguma avaliação sobre a participação dos alunos no PPGP. Entretanto, mesmo sem uma validação formal, verificou-se a satisfação dos alunos com o curso e os resultados positivos em relação às suas atividades educacionais. Por fim, em todas as entrevistas não foram sugeridas melhorias ao programa, o que nos direciona, mais uma vez, para a satisfação com o curso.

A partir da análise de todas essas informações, inferimos que, do ponto de vista dos três convênios consultados, SEE-MG, SMED-BH e SEDUC-CE, a participação no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF, tem gerado resultados positivos. Conclui-se isso uma vez que os convênios têm procurado neste curso uma forma de gabaritar-se em prol de melhorias na educação pública brasileira. Além disso, destaca-se também a aprovação do programa pelos alunos e a aplicação dos planos de ação dos ex-alunos, mesmo que parcialmente, dentro de suas respectivas instituições.

Após reunirmos todo esse material, desde a descrição da evolução da pós-graduação brasileira, passando pelo caso específico do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e as declarações colhidas com as pesquisas realizadas com os alunos egressos e seus respectivos convênios, podemos concluir que, a participação no PPGP/CAEd/UFJF tem ajudado no desenvolvimento de novos conhecimentos.

E, além disso, podemos afirmar também que as perspectivas com a participação no curso de mestrado oferecido pelo CAEd têm sido satisfeitas até o presente momento. Todavia, durante a realização desse trabalho percebemos alguns pontos referentes à avaliação do egressos que carecem de intervenções com o intuito de melhorá-los a fim de se estabelecer uma avaliação sólida a respeito dos ex-alunos do PPGP. Sendo assim, após toda esta explanação, passaremos ao último capítulo desta dissertação, onde direcionaremos nossos esforços para o desenvolvimento das propostas de intervenção.

3 INCENTIVOS PARA UMA NOVA FORMA DE PENSAR

Este trabalho teve como objetivo central o estudo do acompanhamento dos egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF. Para isso, utilizamos a análise da bibliografia apresentada e dos dados obtidos através da aplicação de pesquisas de opinião junto aos ex-alunos das turmas de 2010 a 2013 dos convênios com a SEDUC-CE, SEE-MG e SMED-BH e, também, com as informações colhidas das entrevistas realizadas com os responsáveis por tais contratos.

A pergunta central que norteou todo o estudo deste trabalho foi: *como podemos aprimorar o acompanhamento dos egressos realizado pelo PPGP/CAEd/UFJF?* Isto posto, nosso trabalho fundamentou-se em dois momentos distintos, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de opinião com os alunos e as entrevistas com os seus respectivos convênios. A pesquisa bibliográfica também foi dividida em dois assuntos. O primeiro abarcou a criação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, sobretudo a respeito do caso dos mestrados profissionais, em especial sobre o Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF. O segundo englobou a questão das avaliações dos egressos, seus benefícios e desafios.

Em seguida, foi descrita uma pesquisa de opinião que foi realizada junto aos alunos egressos do programa e uma entrevista com as responsáveis pelos convênios selecionados, no intuito de levantar dados para análise atual avaliação dos ex-alunos do curso.

Após realizarmos e descrevermos toda a pesquisa documental e todos os dados obtidos com as pesquisas e as entrevistas, concluímos que, a avaliação dos egressos figura como uma importante fonte de informações para a correção de pontos fracos e o desenvolvimento de novas ações. Além disso, verificamos também que a participação no PPGP/CAEd/UFJF tem trazido resultados positivos e melhorias aos seus respectivos convênios. Contudo, detectamos também alguns pontos fracos na obtenção destas informações e que existem algumas ações que podem contribuir para o desenvolvimento desses processos. Essas ações serão descritas no próximo item.

3.1 Novas discussões acerca da avaliação de egressos

Durante a elaboração desta dissertação, pudemos detectar alguns pontos que ainda precisam ser analisados e revistos com o intuito de aprimorar a avaliação dos alunos egressos do PPGP. O primeiro ponto que será abordado refere-se ao baixo número de ex-alunos participantes da pesquisa aplicada. É necessário fortalecer a participação da avaliação junto aos alunos, desde o primeiro momento deles dentro do programa.

O segundo ponto diz respeito à baixa produção técnico/acadêmica apresentada pelos alunos. Nesse caso é imprescindível orientar o aluno sobre a importância e os benefícios de sua produção, também deste sua entrada no curso. Nosso último ponto a ser tratado reporta-se a criação de uma avaliação sistemática do curso pelo convênio contratante, a fim de obter mais uma fonte de dados para a promoção de melhorias contínuas ao curso.

Quadro 2 – Pontos abordados nas intervenções:

OBJETIVO	PROBLEMA	SOLUÇÃO
Aumentar a participação dos alunos egressos na avaliação	A pesquisa demonstrou um baixo número de alunos respondentes	- Sensibilizar os alunos; - Formatar a rotina e criar as ferramentas para participação (formato, tempo, periodicidade, etc);
Aumentar a produção técnico/acadêmica dos alunos participantes do PPGP/CAEd/UFJF	A pesquisa detectou um baixo número de trabalhos técnicos/acadêmicos realizados pelos alunos	- Sensibilizar e orientar os alunos quanto à necessidade e importância do desenvolvimento e divulgação de sua produção técnico/acadêmica; - Promover a consolidação da produção técnico/acadêmica dos alunos PPGP através do Seminário de Casos de Gestão e da Revista do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.
Consolidar uma avaliação sistemática do curso pelos convênios participantes	Não existe um canal formal de diálogo entre os convênios contratantes e o curso, inviabilizando a obtenção de informações	- Criar um canal de comunicação sistemático entre o curso e os convênios para a discussão de pontos de melhorias

Desta forma, após demonstrarmos os pontos os quais entendemos que necessitam de melhorias, descreveremos, a seguir, nossas propostas de intervenção. Para melhor demonstração de nossas ideias, utilizaremos o recurso da matriz 5W2H.

A) Baixo número de alunos respondentes

Matriz 1 – Baixo número de alunos respondentes:

O quê	Promoção do aumento do número de alunos respondentes da pesquisa de avaliação de egressos do PPGP/CAEd/UFJF
Por quê	É necessário aumentar a participação dos alunos para que possamos ampliar a análise dos dados obtidos, fortalecer o <i>feedback</i> entre a instituição e seus contratantes para a promoção de melhorias ao curso e também o cumprimento das obrigações junto aos órgãos avaliadores da pós-graduação brasileira.
Onde	A sensibilização deve ser feita a partir do início da realização do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, através da plataforma de aprendizado, e-mails e durante os períodos presenciais. A avaliação pode ser feita por meio eletrônico (plataforma ou e-mail), logo após a finalização do curso ou de forma presencial, em algum dos momentos finais do curso, como no dia da defesa.
Quando	A sensibilização deve ser feita sistematicamente através da plataforma de ensino, dos e-mails institucionais e durante o período presencial através da coordenação/secretaria e dos próprios professores, sobretudo na disciplina de Educação e suas Tecnologias. A aplicação da pesquisa ocorrerá após a finalização do curso.
Por quem	Este será um trabalho realizado em conjunto pela Coordenação e a Secretaria do PPGP/CAEd/UFJF
Como	Durante a realização do curso haverá a sensibilização dos alunos quanto a necessidade e importância da participação na avaliação. Ao final do curso os alunos responderão ao questionário proposto
Quanto	Como essa proposta se baseia em ferramentas, pessoal e momentos já existentes durante o curso, o custo para operacionalização será baixo.

Durante a realização deste trabalho, detectamos a baixa participação dos alunos do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF na avaliação dos egressos do curso. Dentro do universo de alunos do PPGP foi feito um recorte onde foram alocados 178 alunos em condições de responder a pesquisa. Dentro desse novo universo obtivemos um total de 69 pesquisas respondidas, o que nos dá cerca de 39% de participação do público-alvo.

Desta forma, tornou-se preponderante pensarmos em uma ação capaz de solidificar a participação desses ex-alunos no processo e com isso, aumentar também a qualidade das informações obtidas com a pesquisa. Além de ser

necessário avaliar a opinião dos seus egressos, é necessário também que a instituição promova um diálogo aberto na intenção de promover melhorias contínuas e também, para que possa obter dados para o cumprimento de suas obrigações junto aos órgãos que avaliam a pós-graduação brasileira.

Assim, torna-se primário o estabelecimento de um forte contato com os alunos desde os primeiros momentos dentro do curso com a intenção de elucidá-los e estimulá-los sobre a necessidade e os benefícios da participação nas pesquisas internas desse programa de pós-graduação. Propomos então dois pontos, o primeiro seria a sensibilização dos alunos sobre a participação na pesquisa, a partir do início de seus estudos. Essa ação pode ser desenvolvida na própria plataforma de ensino do curso, em contatos por e-mail e nas aulas durante o período presencial. O segundo ponto seria a própria avaliação em si. Após todo o período, ao final do curso os alunos responderiam ao questionário já existente, de preferência através de meio eletrônico (plataforma de ensino ou e-mail institucional). Essa ação também pode ser feita de forma presencial em meio físico (questionário impresso), porém, neste caso, aumentam-se um pouco os custos com a realização desta atividade.

A ação de sensibilização deve acontecer desde os primeiros momentos dos alunos dentro do curso, para que possa ser bem compreendida, fixada e valorizada por eles. A disciplina de Educação e suas Tecnologias pode ser aproveitada para mais esse incentivo. Além disso, a própria coordenação/secretaria do curso pode manter contato periódico com os alunos, por e-mail, ao final dos semestres, para lembrá-los dessa responsabilidade.

Já a aplicação da pesquisa aconteceria ao final dos estudos dos alunos, podendo acontecer em conjunto com algum dos momentos finais do curso, como no dia da defesa ou entrega do trabalho final revisado. Vale ressaltarmos que a realização da pesquisa atrelada a outra atividade pode ser benéfica ao aumento da participação dos alunos, uma vez que a coordenação pode estabelecer a finalização das atividades dos alunos no curso a obrigatoriedade de realização, e entrega, da pesquisa.

Sendo assim, a ação de sensibilização seria desenvolvida através de avisos e textos que descrevam a importância da realização dessa atividade ou até mesmo com demonstrativos de melhorias realizadas a partir de dados obtidos com pesquisas passadas, quando essa atividade for possível. Esses textos e/ou demonstrativos podem ser colocados na plataforma, enviados por e-mail ou

debatidos em sala de aula durante o período presencial. No final dos estudos, em um dos momentos que findam a participação do aluno no curso, responderiam ao questionário e fechariam seu ciclo de estudos no PPGP/CAEd/UFJF.

Acreditamos que o valor a ser investido nessa ação não seja alto, uma vez que o curso já possui toda sua infraestrutura necessária funcionando. Seria preciso apenas organizar as novas funções e reorganizar os responsáveis existentes hoje em cada uma delas. É importante lembrarmos que, caso o tipo de aplicação da pesquisa seja o presencial, teremos um pequeno gasto com a impressão dos questionários. Entretanto, mesmo assim, acredita-se que o valor será baixo frente aos possíveis benefícios encontrados com uma avaliação de egressos bem fundamentada.

Em resumo, nossa primeira proposta de intervenção diz respeito mais a uma reorganização de processos do que à criação de novas ações. Essa reorganização pode ser feita pelos próprios colaboradores que hoje trabalham na Coordenação e na Secretaria do PPGP. Pensamos que, dessa forma, será possível aumentar e fidelizar a participação dos alunos nessa pesquisa, garantindo a obtenção das informações necessárias ao desenvolvimento de ações futuras capazes de aprimorar, cada vez mais, o Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF.

Após finalizarmos nossa primeira proposta, passaremos para a análise da nossa segunda sugestão que discute o baixo número de trabalhos técnicos/acadêmicos desenvolvidos pelos alunos do PPGP.

B) Baixo número de trabalhos técnicos/acadêmicos realizados pelos alunos

Matriz 2 - Baixo número de trabalhos técnicos/acadêmicos realizados pelos alunos:

O quê	Fomentar o aumento do desenvolvimento e divulgação da produção técnico/acadêmica dos alunos do PPGP.
Por quê	É necessário estabelecer parâmetros para análises futuras sobre o desenvolvimento dos alunos egressos e também cumprir as obrigações junto aos órgãos avaliadores da pós-graduação brasileira.
Onde	A sensibilização deve ser feita a partir do início da realização do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, através da plataforma de aprendizado, e-mails e durante os períodos presenciais. A avaliação pode ser feita por meio eletrônico (plataforma ou e-mail), logo após a finalização do curso ou de forma presencial, em algum dos momentos finais do curso, como no dia da defesa. O acompanhamento pode ser feito por e-mail, através de um formulário a

	ser devolvido.
Quando	A sensibilização deve ser feita sistematicamente através da plataforma de ensino, dos e-mails institucionais e durante o período presencial através da coordenação/secretaria e dos próprios professores, sobretudo nas disciplinas afins a este tema. A aplicação da pesquisa ocorrerá após a finalização do curso. O acompanhamento deverá ser feito anualmente, após a finalização do curso.
Por quem	Este será um trabalho realizado em conjunto pela Coordenação e a Secretaria do PPGP/CAEd/UFJF
Como	Durante a realização do curso haverá a sensibilização dos alunos quanto à necessidade e importância do desenvolvimento e divulgação dos trabalhos técnicos/acadêmicos realizados.
Como (cont.)	Facilitar o acesso as chamadas de publicação e incentivar as parcerias. Divulgação e incentivo da produção técnico/acadêmica através do Seminário de Casos de Gestão e da revista do PPGP; Ao final do curso os alunos responderão ao questionário proposto. A cada ano posterior a sua formação no curso, os alunos serão contatados por e-mail para atualizarem seus trabalhos.
Quanto	Como essa proposta se baseia em ferramentas, pessoal e momentos já existentes durante o curso, o custo para operacionalização será baixo.

Outro ponto que merece nossa atenção diz respeito ao baixo número de trabalhos técnicos/acadêmicos desenvolvidos pelos alunos. Neste caso, encontramos duas hipóteses. A primeira refere-se ao caso dos alunos realmente possuírem um baixo número de trabalhos realizados. O segundo leva em consideração a possibilidade dos alunos desenvolverem esses trabalhos, mas não comunicarem a existência dos mesmos. Neste ponto, é importante destacarmos a grande variedade de produções intelectuais existentes e que, muitos alunos podem não conhecê-las e, por isso, não divulga-las como trabalhos técnicos/acadêmicos válidos. A tabela 15, descrita abaixo, traz os tipos e subtipos de produções intelectuais conforme a plataforma Sucupira.

Tabela 15 – Tipos e subtipos de produções intelectuais

TIPO DE PRODUÇÃO	SUBTIPO DE PRODUÇÃO
ARTÍSTICA	ARTES CÊNICAS
	ARTES VISUAIS
	MÚSICA
	OUTRA PRODUÇÃO CULTURAL
BIBLIOGRÁFICA	ARTIGO EM JORNAL OU REVISTA
	ARTIGO EM PERIÓDICO
	LIVRO
	OUTRO
	PARTITURA MUSICAL

	TRABALHO EM ANAIS
	TRADUÇÃO
TÉCNICA	APRESENTAÇÃO DE TRABALHO
	CARTAS, MAPAS OU SIMILARES
	CURSO DE CURTA DURAÇÃO
TIPO DE PRODUÇÃO	SUBTIPO DE PRODUÇÃO
TÉCNICA (cont.)	DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO
	DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO E
	DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO
	DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICA
	EDITORIA
TÉCNICA (cont.)	MANUTENÇÃO DE OBRA ARTÍSTICA
	MAQUETE
	ORGANIZAÇÃO DE EVENTO
	OUTRO
	PATENTE
	PROGRAMA DE RÁDIO OU TV
	RELATÓRIO DE PESQUISA
SERVIÇOS TÉCNICOS	

Fonte: Adaptado de CAPES, 2017

Nesta última tabela, ilustrarmos como existem diversos tipos e subtipos de produções de produções intelectuais que podem não ser conhecidos dos alunos egressos acompanhados nesse trabalho. Sendo assim, formularemos ações que visam à elucidação das duas suposições descritas acima, ou seja, discutiremos a necessidade do aumento do número de trabalhos técnicos/acadêmicos e sua divulgação.

Um dos quesitos abordados durante o acompanhamento dos egressos relaciona-se ao número de trabalhos técnicos/acadêmicos produzidos por esses estudantes. A informação precisa desse dado é peça fundamental para medir a evolução dos alunos ao longo dos anos que se seguem após a finalização do curso. Outro ponto importante relacionado a esse assunto diz respeito à disseminação do conhecimento adquirido e desenvolvido pelos alunos, uma vez que um trabalho bem elaborado pode servir de base, ou ao menos, de ponto de partida para que outra pessoa possa iniciar um trabalho semelhante.

Desta forma, mesmo não sendo esse o objetivo principal da realização de um mestrado profissional, é necessário conscientizar os alunos sobre a necessidade da realização e informação desses trabalhos técnicos/acadêmicos como forma de

disseminação das boas práticas e ilustração do seu desenvolvimento perante a sociedade acadêmica.

A sensibilização sobre este assunto seguirá o mesmo caminho abordado na proposta de intervenção anterior. Nossa sugestão é que seja feito um trabalho junto aos alunos desde o início do curso para demonstrar o quanto é benéfico para eles e primordial para a instituição de ensino o desenvolvimento de tais trabalhos. Essa sensibilização poderá ser executada através da plataforma de ensino, dos e-mails institucionais e, principalmente, durante as aulas do período presencial.

Propomos aqui a realização da sensibilização dos alunos desde o início do curso para que estes percebam as vantagens de todo esse processo. Sendo assim, os alunos poderiam receber, durante os semestres de estudos, alguns e-mails com avisos e pequenos textos acerca desse tema, além de palestras com algum dos responsáveis pelo curso onde poderiam ser explicitadas as vantagens para os discentes e também para a instituição, e ainda, ter o tema abordado durante as aulas com temáticas relacionadas a este assunto, onde houvessem exemplos práticos e ilustrativos para os alunos.

Dois ótimos espaços para promoção dessa sensibilização, e também da própria produção técnico/científica, são o Seminário de Casos de Gestão e a revista do PPGP. Para melhor aproveitamento, esses espaços devem ser divulgados aos alunos desde o primeiro momento deles dentro do curso, para que estes possam conhecê-los melhor, se familiarizar com a temática da escrita e utilizá-los para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Propomos também a facilitação do acesso às chamadas de publicação através do envio desses avisos aos alunos, através dos e-mails institucionais e também de avisos durante o período presencial, quando possível. Outro ponto importante é o incentivo a parcerias de publicação, uma vez que não há nenhuma proibição que impeça a realização de trabalhos em conjunto com outros alunos ou companheiros de trabalho.

No caso da aplicação da pesquisa, acreditamos que o ambiente virtual (plataforma ou e-mail) também seja a melhor opção para uma rápida resposta dos ex-alunos. Lembramos mais uma vez que essa ação também pode ser feita de forma presencial em meio físico (questionário impresso), porém, neste caso, aumentam-se os custos com a realização desta atividade. Por fim, o

acompanhamento posterior à pesquisa também poderá ser realizado através do ambiente virtual, de forma simples e direta através do uso de um e-mail.

A realização da pesquisa também obedeceria ao exposto na intervenção anterior. Assim, ela aconteceria ao final dos estudos dos alunos, podendo ocorrer em conjunto com algum dos momentos finais do curso, como no dia da defesa ou entrega do trabalho final revisado. O acompanhamento dos egressos após o final dos estudos aconteceria anualmente, em formato eletrônico, onde os alunos receberiam um e-mail e o responderiam com as informações atualizadas.

Todo esse processo ficaria a cargo da coordenação/secretaria do PPGP. É importante considerarmos que esse programa de pós-graduação já possui infraestrutura e pessoal gabaritado para a realização das funções inerentes ao Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e este fator é um facilitador para a realização da intervenção aqui proposta.

Assim, teríamos três fases distintas, a sensibilização, a pesquisa com os ex-alunos e o acompanhamento anual dos egressos. A sensibilização seria realizada durante todo o período do curso através de avisos e pequenos textos na plataforma de estudo e nos e-mails institucionais. Além disso, seriam realizadas também palestras explicativas e seriam feitas discussões sobre o tema nas aulas com temáticas a fim durante o período presencial.

A aplicação da pesquisa aconteceria ao final do último semestre no curso, momento no qual os alunos entregam suas últimas tarefas. Neste momento, assim como destacado na primeira intervenção descrita, os responsáveis pela pesquisa aplicariam o questionário aos alunos, garantindo assim a participação do mesmo em nossa investigação e elucidando qualquer dúvida sobre o assunto.

Por último, a aplicação do acompanhamento anual aos egressos pode ser realizada de forma simples, através do envio, por e-mail, de um formulário com as informações que o programa busca atualizar. Este formulário deve conter apenas as informações que podem ter sofrido alguma alteração com o passar do tempo, inclusive, nesse caso, a produção técnico/acadêmica do aluno. Vale ressaltar, nesse ponto, a necessidade de manutenção dos canais de contatos (telefone e e-mails) com os alunos egressos após a saída desses do programa de pós-graduação em questão.

Neste caso, assim como em nossa primeira sugestão, também acreditamos que o valor a ser investido nessa ação não seja alto, lembrando que o curso já

possui toda infraestrutura necessária funcionando. Mais uma vez, seria necessário apenas organizar as novas funções e reorganizar os responsáveis existentes hoje em cada uma delas. É importante lembrar que, caso o tipo de aplicação da pesquisa seja o presencial, teremos um pequeno gasto com a impressão dos questionários. Todavia, acredita-se que o valor será baixo frente aos possíveis benefícios encontrados com a implantação do processo descrito.

Sendo assim, nossa segunda proposta também figura mais como uma reorganização de processos já existentes do que a criação de novos. Neste caso, porém, encontramos a inserção de uma nova ação que ainda não é realizada pelo PPGP, qual seja, o acompanhamento anual dos egressos. Assim, entendemos que com a adoção dessas ações descritas, será possível favorecer o aumento dos trabalhos técnicos/acadêmicos dos alunos e a sua divulgação e a realização e o cumprimento das obrigações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF frente aos órgãos avaliadores da pós-graduação brasileira.

Com isso finalizamos nossa segunda proposta de intervenção. A seguir, discutiremos nossa última sugestão, a promoção de uma avaliação junto aos convênios.

C) Elaboração de uma pesquisa de opinião junto aos convênios contratantes

Matriz 3 – Elaboração de uma pesquisa de opinião junto aos convênios contratantes:

O quê	Elaboração de uma pesquisa de opinião junto aos convênios contratantes.
Por quê	É necessário estabelecer parâmetros para análises futuras sobre a satisfação dos convênios contratantes com o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Estas informações servirão como subsídios para o desenvolvimento de ações futuras em prol de melhorias contínuas para o programa. Estas informações também poderão ser cruzadas com as informações obtidas com a pesquisa aplicada junto aos ex-alunos.
Onde	Este levantamento poderá ser realizado através de uma visita presencial à secretaria em questão por um colaborador do CAEd ou, se houver condições, a aplicação poderá ser realizada via web conferência.
Quando	Esta pesquisa deverá ser realizada sempre entre seis meses e um ano após o final do ciclo da turma em questão.
Por quem	Este será um trabalho realizado em conjunto pela Coordenação e a Secretaria do PPGP/CAEd/UFJF

Como	Entre seis meses a um ano após o término
Como (cont.)	do ciclo de uma turma dentro do PPGP/CAEd/UFJF um colaborador do CAEd entrará em contato com a secretaria em questão e agendará uma data para aplicação da pesquisa. Na data em questão, o colaborador aplicará a pesquisa de forma presencial ou via web conferência.
Quanto	O custo dessa proposta dependerá da forma de entrevista escolhida pela coordenação do curso. Caso o método escolhido seja o presencial, haverá o custo das passagens aéreas e das diárias do colaborador responsável. Porém, caso seja escolhido o método via web conferência os custos serão mais baixos, visto que este programa de pós-graduação já possui toda a infraestrutura para esse tipo de comunicação.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, percebemos também a ausência de contato com os convênios contratantes. Dessa forma, nossa última proposta de intervenção diz respeito à elaboração de uma pesquisa junto aos convênios para um levantamento de dados que possibilitem ao Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF a comparação entre as opiniões dos alunos e de seus convênios e, a partir disso, desenvolver ações de melhorias para o curso e para as turmas futuras.

Entendemos que esse levantamento de dados seria fundamental para uma visão mais ampla do acompanhamento dos ex-alunos do curso, pois possibilitaria cruzar as informações obtidas na pesquisa com os egressos e as informações encontradas na pesquisa com os convênios. Essa interseção renderia informações suficientes para a promoção de melhorias contínuas para ambas as partes, alunos e seus convênios e a instituição de ensino responsável pelo programa de pós-graduação.

Por se tratar de um contato direto com a secretaria contratante, a aplicação dessa pesquisa poderia acontecer de duas formas. A primeira, de forma presencial, com o deslocamento de um colaborador até o município onde está localizada a secretaria a ser pesquisada. A segunda, através do uso da web conferência, sem a necessidade do deslocamento do colaborador até a secretaria em questão. É importante destacar que a aplicação presencial gera um custo mais alto do que a aplicação via internet, desta forma, se for possível, indicamos o uso da segunda opção.

A aplicação da pesquisa deverá ser feita sempre entre seis meses e um ano após o término do ciclo de uma turma. Esse período se faz necessário para que a

secretaria possa ter tempo de detectar em seus colaboradores as mudanças que por ventura tenham acontecido em virtude da participação no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e possa, de fato, contribuir com a realização da pesquisa.

Assim como nas duas intervenções descritas, todo esse processo ficaria a cargo da coordenação/secretaria do PPGP. É importante considerar que esse programa de pós-graduação já possui infraestrutura e pessoal gabaritado para a realização das funções aqui descritas. Por isso, entendemos que esse fator é um facilitador para a realização dessa intervenção aqui proposta.

A execução dessa pesquisa junto aos convênios poderá acontecer de duas formas. Nossa primeira alternativa seria a aplicação presencial, onde um colaborador do CAEd teria que agendar uma data com o responsável pelo convênio e, no dia marcado, deslocar-se até a secretaria em questão. Nossa segunda opção seria utilizar os recursos virtuais e fazer uso da web conferência para a aplicação dessa pesquisa. Da mesma forma que na primeira opção descrita, o colaborador deverá agendar um dia para o contato e nesse dia aplicar o questionário.

Tendo em vista a praticidade de cada alternativa apresentada, indicamos a segunda opção como a mais interessante, uma vez que seu retorno é mais rápido. Contudo, vale ressaltar que nem toda secretaria possui o aparato necessário para o estabelecimento desse tipo de comunicação. Neste caso, cada aplicação deverá ser cuidadosamente planejada pela coordenação/secretaria do PPGP para que a melhor opção seja escolhida.

Os custos dessa operação também dependem do tipo aplicação escolhida. De forma geral, os custos da aplicação presencial são maiores do que da *online*, uma vez que englobam a compra de passagens, sejam elas rodoviárias ou aéreas, e o pagamento de diárias ao colaborador destacado para essa função. Assim, como destacado logo acima, é necessário um planejamento prévio deste evento para que as melhores opções sejam feitas.

Nessa última intervenção, apresentamos um fato novo que figura, agora sim, como uma nova ação dentro do acompanhamento dos egressos do curso. Percebemos, nesse caso, que o advento de tal pesquisa favorecerá a ampliação da visão do PPGP sobre seus ex-alunos e sobre a opinião dos convênios atendidos. Dessa forma, este programa poderá aprimorar-se com base em dados sólidos

obtidos junto aos seus alunos egressos e seus respectivos convênios de forma clara e organizada.

Sendo assim, após analisarmos todo o material descrito, podemos afirmar que as três sugestões de intervenção descritas aqui visaram o aprimoramento do acompanhamento dos alunos egressos. Nossa primeira sugestão tratou do baixo número de alunos participantes na pesquisa aplicada, a segunda discutiu a necessidade de fortalecimento da produção técnico/acadêmica e a terceira trabalhou a promoção de uma pesquisa junto aos responsáveis pelos convênios participantes. Entendemos que o advento dessas práticas favorecerá o acompanhamento dos ex-alunos do curso, possibilitando a obtenção de informações precisas para a instituição e a formulação de melhorias para as futuras turmas do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Por fim, vale ressaltar que todas essas novas ações, em conjunto com todo o trabalho já existente neste curso de pós-graduação, visa cooperar com o ensino oferecido e também atender ao objetivo central do programa de contribuir com a formação de profissionais para colaborar com a reforma da educação pública. Na próxima seção, como encerramento do nosso caso, apresentaremos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho focou em como aprimorar o acompanhamento dos egressos realizado pelo PPGP/CAEd/UFJF. Buscamos desenvolver, através da análise de toda a bibliografia utilizada, da pesquisa de opinião aplicada junto aos ex-alunos e também das entrevistas realizadas com os convênios selecionados, formas de melhorar a avaliação dos egressos do curso.

Para isso, contextualizamos a evolução da pós-graduação brasileira. Pudemos perceber que nosso ensino evoluiu muito através dos anos e, ainda hoje, continua em constante mutação. Saímos de um estado onde poucos tinham a oportunidade de se gabaritar além dos cursos de graduação, passamos por momentos de franca expansão, de retração, de reforma e hoje em dia encontramos uma pós-graduação com boa estrutura e qualidade de ensino.

Nos anos 1930 tivemos as primeiras iniciativas ligadas a estes cursos, passamos pelos anos 1950 onde encontramos a criação do CNPq e da CAPES, importantes instituições que contribuem até hoje para o desenvolvimento desse segmento. Nos anos 1960 encontramos o momento crucial para o desenvolvimento da nossa pós-graduação, a divulgação do *Parecer Sucupira*. Esse documento reconheceu os cursos de pós-graduação como um novo nível de ensino além da graduação, evidenciou sua importância no cenário educacional e pediu a imediata regulamentação dos seus cursos. Ainda nos anos 1960 tivemos a Reforma Educacional do ensino superior e no início dos anos 1970 destacamos a grande expansão econômica que juntas, também ajudaram a fortalecer a pós-graduação no Brasil.

Dentro dessa evolução pudemos destacar o grande aumento no número de cursos e também, evidenciamos a criação de novas formas de ensino, como é o caso dos mestrados profissionais. O primeiro curso dessa modalidade nasceu em 1998 e, desde então, ganhou grande notoriedade. Esse tipo de mestrado enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Além disso, esses cursos também representam experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas, aliando teoria e prática na busca pelo aperfeiçoamento do indivíduo voltado à aplicação profissional.

Assim, após esse alinhamento histórico, chegamos ao ponto principal de nosso estudo, o Programa de Pós-Graduação Profissional, Mestrado em Gestão e

Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF, reconhecido como o primeiro mestrado profissional na área de Educação legitimado pela CAPES. Criado em 2009, esse curso tem como objetivo central proporcionar conhecimentos, desenvolver competências e habilidades para a formação de profissionais gabaritados para colaborarem com a reforma da educação pública brasileira.

Contudo, é necessário manter a qualidade do ensino ofertado e antecipar-se às necessidades futuras. E uma das formas de se obter informações valiosas é promover o acompanhamento dos alunos egressos. Esta ação é capaz de avaliar não apenas o desempenho dos ex-alunos, mas também, demonstrar os efeitos e resultados na vida profissional e pessoal desses estudantes e das instituições que por ventura os representem.

Foi dentro desta realidade que este trabalho iniciou e se desenvolveu. Buscamos aprimorar o acompanhamento dos alunos egressos do curso com o intuito de promover melhorias capazes de facilitar a obtenção de informações, que servirão de base para a tomada de decisões futuras e, para o cumprimento das responsabilidades inerentes ao programa junto aos órgãos avaliadores da pós-graduação brasileira.

Desta forma, após a contextualização bibliográfica, foram desenvolvidas duas ações que visavam obter dados para análise da situação do acompanhamento dos alunos egressos do PPGP. A primeira ação envolveu a aplicação de uma pesquisa de opinião junto aos ex-alunos pertencentes aos convênios da SEDUC-CE, SEE-MG e SMED-BH. Essa ação trouxe, entre outras questões, informações sobre o gênero e idade dos alunos, número de respondentes, áreas de formação, alunos que já possuíam alguma pós-graduação e o número de planos de ação educacionais apresentados e aplicados.

A aplicação dessa pesquisa nos permitiu construir o perfil dos ex-alunos avaliados. Em sua maioria, os egressos são do sexo feminino, com idade entre 32 e 55 anos, com formação na área de humanas, em sua maioria oriundos do curso de pedagogia, cursados de forma presencial, mas de forma dividida, em universidades públicas e privadas. De forma geral, os respondentes buscam manter seus estudos atualizados, e, em sua maioria, conseguiram, ao menos, apresentar seus projetos junto as suas redes de ensino.

Já a segunda ação englobou a aplicação de uma entrevista com as responsáveis diretas pelos convênios. Essa ação levantou informações acerca da

relação dos convênios com o CAEd, o interesse em participar do mestrado, a repercussão e as perspectivas com a participação, os incentivos para participação e desenvolvimento dos trabalhos, as mudanças obtidas com a participação no curso, as possíveis melhorias sugeridas ao programa, entre outras informações.

Após a finalização das entrevistas pudemos conhecer melhor o perfil dos convênios consultados. Encontramos organizações voltadas para a qualificação do seu pessoal, em uma busca por conhecimentos capazes de desenvolver competências e habilidades para a correção de deficiências. Esses convênios divergem um pouco na forma como lidam com os temas de pesquisa de seus alunos, seja durante a fase de desenvolvimento do trabalho ou na aplicação. Entretanto, de forma geral, estão satisfeitos com os resultados obtidos com a participação no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Através da análise da nossa pesquisa de opinião, encontramos três principais pontos que precisam ser melhorados. O primeiro refere-se ao baixo número de alunos respondentes, o segundo diz respeito ao baixo número de trabalhos técnicos/acadêmicos realizados pelos alunos e o terceiro aponta a inexistência de um canal formal de diálogo entre os convênios contratantes e o curso. Esses três pontos foram analisados e trabalhados como propostas de melhorias. Cabe ainda complementarmos que, durante a realização desse trabalho, nossa principal dificuldade foi a manutenção do contato com os ex-alunos. Essa dificuldade foi trabalhada durante as propostas de melhoria.

Os três pontos destacados foram discutidos a luz da bibliografia utilizada e das informações levantadas com a pesquisa e as entrevistas. No intuito de promover melhorias, a primeira ação sugerida, com a intenção de aumentar a participação dos egressos em posteriores avaliações, foi a sensibilização dos alunos quanto a importância da participação nesse tipo avaliação. Sugerimos também a formatação de uma rotina e a criação de ferramentas que facilitem a participação dos alunos as pesquisas.

Nosso segundo ponto abordado refere-se a necessidade de aumento da produção técnico/acadêmica dos alunos participantes do PPGP/CAEd/UFJF. Sugerimos, além da sensibilização dos alunos quanto à importância do desenvolvimento e divulgação de sua produção técnico/acadêmica, a criação de ferramentas que facilitem e consolidem o desenvolvimento e a divulgação dessa produção.

Nossa última proposta refere-se a necessidade de consolidação de uma avaliação sistemática do curso pelos convênios participantes. Nesse caso, propusemos a criação de um canal de comunicação sistemático entre o curso e os convênios para a obtenção de dados e a discussão de pontos de melhoria.

Assim, analisamos a pesquisa existente e propusemos uma discussão sobre a importância de um efetivo monitoramento dos alunos egressos após sua participação no programa e, também, estabelecemos ações de intervenção e melhorias contínuas ligadas ao baixo número de alunos participantes na pesquisa, a sua baixa produção técnico/acadêmica e a inexistência de uma avaliação junto aos convênio participantes do PPGP.

Com isso, constatamos o valor dos mestrados profissionais e o fato destes representarem experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas. Além disso, comprovamos que o PPGP, enquanto um mestrado de cunho profissional tem contribuído para o desenvolvimento de novos conhecimentos em prol da educação pública brasileira. Por fim, concluímos que o efetivo acompanhamento dos egressos representa um dos fatores preponderantes para o desenvolvimento futuro desses cursos e, esperamos que, após essa discussão, este trabalho sirva de subsídio para futuras pesquisas e para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

REFERÊNCIAS

AGOPYAN, Vahan. LOBO, Roberto. O futuro do Mestrado Profissional. **RBPG**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 293-302, dezembro. 2007.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Editores). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2005. Pág. 275-304. Disponível em: <https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

BARROS, Elionora. VALENTIM, Márcia. MELO, Maria. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetórias e definições. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, julho. 2005.

BERALDI, Maria José. **A Produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília na Área de Administração da Educação (1991-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, Marília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Brasil. **CAPES recomenda 574 opções de cursos de mestrado profissional**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/capes-recomenda-574-opcoes-de-cursos-de-mestrado-profissional>>. Acesso em: 13 set. 2015.

_____. **Conheça os programas de mestrado profissional recomendados pela Capes**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/conheca-programas-de-mestrado-profissional-recomendados-pela-capes>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. CES/MEC – **Parecer** nº 977/65 C. E. Su, aprovado em 3-12-65, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

CAEd – **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação**. Internet. Jan. 2015. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CANUTO, Érika Cara Alves. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Análise das produções de egressos do mestrado profissional da UEPB**. V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Petrópolis. 2012

_____ – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Programa de Pós-graduação Profissional. Internet. Set. 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.br/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Portal. CAPES – Ministério da Educação. Disponível: <<http://www.capes.gov.br/>>.

_____. Portaria Nº 47 de 17 de outubro de 1995.

_____. Portaria Nº 80 de 16 de dezembro de 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A hora do mestrado profissional**. RBPG, Brasília, v.2, nº 4, p. 16-23, julho. 2005.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CHAOUBAH, Alfredo, BARQUETTE, Stael (ORG.). **Pesquisa de Marketing**. São Paulo : Saraiva, 2007.

CUNHA, Luiz. Antônio. Critérios de avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. In: _____. **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

DELUIZ, Neise (Coord.). **Metodologias e resultados do acompanhamento de egressos da educação profissional**. Seminário Nacional de Educação Profissional, Brasília, junho. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/gt13.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

FERNANDES, Agnes. **Mestrado Profissional – Algumas reflexões**. Oculum Ensaios: Revista de Arquitetura e Urbanismo, nº 4, p. 107-110. 2005. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwipzcvhsfNAhXpA8AKHTriCd0QFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.puc-campinas.edu.br%2Fseer%2Findex.php%2Foculum%2Farticle%2Fdownload%2F790%2F770&usg=AFQjCNE6dZ1MXLj25szA9VdQt5O68Nkfcg>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

FISHER, Tânia. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional **Pensata.**, p. 119-123. 2003.

_____. Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBPG**, Brasília, v.2, nº 4, p. 24-29, julho. 2005.

_____. Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 353-359, mar./abr. 2010.

FONSECA, Gisele Rocas de Souza et al. **Produtos finais de um mestrado profissional: um estudo de caso**. 29ª reunião anual da ANPED – GT 11: Política de Educação Superior, Caxambu, 15 a 18 de outubro, 2006. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/29/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

GEOCAPES – **Sistema de Informações Georreferenciadas**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

GUIMARÃES, Maria Angélica Miranda. SALLES, Mara Telles. O acompanhamento de egressos como ferramenta de inserção no mercado de trabalho. **Anais...** Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Março. 2016. Disponível em: <<http://www.inovarse.org/search/node/O%20ACOMPANHAMENTO%20DE%20EGRESSOS%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20INSER%C3%87%C3%83O%20NO%20MERCADO%20DE%20TRABALHO>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 11 out. 2015

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro, RJ : E.P.U., 2013.

MAGALDI, Juliana Alves. **Por que adotamos a metodologia de caso no PPGP?** [Mimeo]. Programa de Pós-Graduação Profissional. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. 2016.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. **Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando?** RAC, Curitiba, v. 14, nº 2, p. 367-371, Mar/Abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n2/v14n2a12>>. Acesso em: 26 jun. 2016

MOREIRA, Carlos Otávio F., HORTALE, Virginia Alonso, HARTZ, Zulmira de Araújo. **Avaliação da pós-graduação: buscando consenso**. **RBPG**, Brasília, n. 1, p. 26-40, julho. 2004.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **RBPG**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dezembro. 2008.

NEPOMUCENO, Lívia Dias de Oliveira. COSTA, Helder Gomes. SHIMODA, Eduardo. Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 4, p. 817-828. 2010.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro. BRUNI, Adriano Leal. Mestrados Profissionais: características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 14, nº 2, p. 279-309, Abr/Mai/Jun. 2013.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro. HASTENREITER FILHO, Nelson. AMOEDO, Nelson. **Autoavaliação de impactos: o que nos dizem os egressos de um Mestrado Profissional em Administração?** IX Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, 3 a 5 de novembro, 2013.

PARDIM, Vanessa Itacaramby, MACCARI, Emerson Antonio. A educação *on-line* na pós-graduação *stricto sensu*: a experiência de um mestrado profissional em Gestão

e Avaliação da Educação Pública. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 557-584, junho de 2014.

QUELHAS, Osvaldo. FILHO, José. FRANÇA, Sérgio. O mestrado profissional no contexto de pós-graduação brasileiro. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 97-104, julho. 2005.

QUIOSSA, Amanda Sangy, MACHADO, Carla Silva, VILARDI, Luisa Gomes de Almeida, SANABIO, Marcos Tanure. **Casos de Gestão**: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora, MG : Projeto CAEd – FADEPE/JF, 2015. Volume II – Série Casos de Gestão Educacional.

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o mestrado profissional. **RBPG**, Brasília, v. 3, nº 6, p. 313-315, dez. 2006.

_____. **Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado**. Capes, 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf>. Acesso em: 19 jun, 2016

_____. **O mestrado profissional na política atual da Capes**. **RBPG**, Brasília, v. 2, nº 4, p. 8-15, julho. 2005.

RUAS, Roberto. **Mestrado Modalidade Profissional**: Em Busca da Identidade. **RAE**, v. 43, n. 2, p. 55-63, abr/maio/jun. 2003

SANABIO, Marcus Tanure. MAGALDI, Juliana Alves. BORGES, Eliane Medeiros. **Tão longe e tão perto**: um estudo de caso da utilização de tics no Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública. XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Salvador/BA, Agosto-Setembro. 2015.

SANTOS, Ana Lúcia Félix. AZEVEDO, Janete Maria Lins. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42. P. 534-605, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação no Brasil: Trajetória, Situação Atual e Perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan/jun. 2000.

SERAFIM, Andréa Bier. **A pós-graduação no Brasil**: Políticas de Desenvolvimento. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 8 a 10 de dezembro, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35594/Andr%C3%A9a%20Bier%20Serafim%20-%20A%20P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf?sequence=4>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

SILVEIRA, Vladimir. PINTO, Felipe. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 38-47, julho. 2005.

SPINK, Peter. A Formação Acadêmica e a Ciência: Ampliando o Debate sobre o Mestrado Profissional. **RAC**, v. 1, n. 3, p. 163-169, set./dez. 1997.

VELLOSO, Andrea. A pós-graduação no Brasil: legados e desafios. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 4-15, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/2648/1241>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

VIRMOND, Marcos. Mestrado profissional – uma síntese. **Salusvita**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.